



Universidad de Costa Rica
Facultad de Educación
Instituto de Investigación en Educación

**FACULTAD DE EDUCACIÓN
INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN
(INIE)**

**INFORME FINAL 2020
LA DOCENCIA UNIVERSITARIA Y LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE**

INVESTIGADORAS

**M. Sc. VICTORIA GONZÁLEZ GARCÍA
M. Sc. ADRIANA SOLANO MORA
ASISTENTE: BRENDA RODRÍGUEZ SERRANO**

[1]Fecha de presentación informe al INIE	17/Dic/2020
---	--------------------

[1]Esta fecha varía según las modificaciones que le soliciten en el proceso de evaluación. El informe debe quedar con la fecha final de entrega, ya corregido

ÍNDICE

1. INFORMACIÓN GENERAL.....	1
2. ANTECEDENTES.....	2
2.1. Introducción.....	2
2.2. Antecedentes del proceso investigativo.....	3
2.3. Planteamiento del problema.....	10
2.4. Objetivos, metas e indicadores.....	12
3. REFERENTE TEÓRICO.....	13
3.1. Contextualización.....	13
3.2. Mecanismo de evaluación docente en la Universidad de Costa Rica.....	28
Evaluación del desempeño docente como parte del sistema de méritos académicos:.....	33
Evaluación del desempeño docente para la mejora docente:.....	36
3.3. Supuestos teóricos.....	38
3.3.1. Evaluación del desempeño para la mejora docente.....	39
3.3.2. Coherencia pedagógica, curricular y didáctica.....	47
3.3.3. Evaluación de coherencia pedagógica, curricular y didáctica en el desempeño docente.....	53
4. PROCEDIMIENTO METODOLÓGICO.....	54
4.1. Tipo de investigación (indicar carácter, enfoque y profundidad).....	54
4.2. Descripción y teoría del método.....	55
4.3. Población de estudio a la que va dirigida la investigación.....	55
4.4. Proceso de selección de la muestra o participantes.....	56
4.5. Técnicas de recolección de la información.....	56
4.6. Procesamiento y herramientas de análisis de la información.....	56
5. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS.....	57
5.1. La evaluación del desempeño y la coherencia curricular.....	58
5.2. Modelos de evaluación: abordaje de otras universidades.....	59
5.3. El modelo de evaluación del desempeño docente en la UCR.....	66
5.3.1. El Centro de Evaluación Académica.....	66
5.3.2. La evaluación del desempeño docente como parte del sistema de méritos académicos.....	73
5.3.3. La evaluación del desempeño docente para la mejora docente.....	78
5.3.4. Aportes de la comunidad docente con respecto al proceso de evaluación.....	87
5.3.5. Aportes para la mejora del modelo de evaluación del desempeño docente en la UCR.....	105
6. DIVULGACIÓN Y DIFUSIÓN.....	111
6.1. Artículos, productos en prensa o publicaciones.....	111
6.2. Actividades académicas nacionales o internacionales.....	111
6.3. Actividades realizadas con la población participante.....	115

6.4. Proyecto de acción social (si amerita)	115
6.5. Otros productos.....	115
7. VINCULACIONES.....	115
7.1. Vinculación con redes académicas nacionales o internacionales	115
7.2. Vinculación con otras instancias nacionales e internacionales	115
8. TRABAJOS DE GRADUACIÓN Y PARTICIPACIÓN ESTUDIANTIL	115
8.1. Trabajo finales de graduación.....	115
8.2. Participación de asistentes	116
9. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	116
10. INFORME FINANCIERO	117
11. ASPECTOS ÉTICOS	118
12. REFERENCIAS	119
13. ANEXOS.....	122
13.1. ANEXO 1. Carta de entendimiento entre Unidades Académicas y el CEA y formulario de solicitud de evaluación docente en línea.	122
13.2. ANEXO 2. Instrumentos de evaluación presencial y virtual (percepción estudiantes)	126
13.3. ANEXO 3. Artículo: El Mandato Pedagógico Institucional.....	136
13.4. ANEXO 4. Transcripción entrevista Comisión de Régimen Académico	137
13.5. ANEXO 5. Transcripción entrevista a Sección de Régimen Académico	145
13.6. ANEXO 6. Oficios sobre incorporación de la Máster Adriana Solano Mora.....	150
13.7. ANEXO 7. Oficio ejecución presupuestaria 2019 y 2020	152

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Ubicación geográfica de las universidades revisadas	14
Figura 2: Modelo de Evaluación del Desempeño Docente - UNA - CR	22
Figura 3: Limitaciones del modelo de evaluación del desempeño docente que se aplica en la Universidad de Costa Rica, según integrantes de la Comisión de Régimen Académico	74
Figura 4: Limitaciones del modelo de evaluación del desempeño docente que se aplica en la Universidad de Costa Rica, según integrantes de la Sección de Régimen Académico.....	76
Figura 5: Resumen del proceso de evaluación del desempeño docente solicitado por la Unidades Académicas.....	79
Figura 6: Esquema de coherencia curricular en las carreras.....	84
Figura 7: Factores evaluados mediante los instrumentos de la STEA.....	86
Figura 8: Comentarios del chat en Webinar “Conectando con el CEA”, 26 agosto 2020, relativos al sistema de méritos	90
Figura 9: La Evaluación del Desempeño Docente es.....	91
Figura 10: ¿Para qué sirve la Evaluación del Desempeño Docente?	92
Figura 11: La Evaluación del Desempeño Docente y yo... ..	94
Figura 12: Si la evaluación de desempeño docente fuera un animal, ¿cuál sería?	95
Figura 13: Mi experiencia ha sido.....	97
Figura 14: Conclusiones generales relativas al proceso de evaluación para la mejora docente.....	104
Figura 15: Obituarios para el modelo de evaluación del desempeño docente	105

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Mecanismo de Evaluación de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras	20
Tabla 2: Tabla de calificación de la Universidad Técnica Nacional - CR	23
Tabla 3: Criterios de evaluación en la Universidad Central de Ecuador	25
Tabla 4: Ponderación de resultados de evaluación en la Universidad Central de Ecuador	25
Tabla 5: Categorías de evaluación docente en la Universidad Central de Ecuador	26
Tabla 6: Criterios y puntajes de evaluación en la Universidad Mayor de San Andrés	28
Tabla 7: Ponderación de resultados de la evaluación docente en la UCR	35
Tabla 8: Ponderación de resultados de la evaluación a dirección superior en la UCR	36
Tabla 9: Visiones de mundo en conflicto en el contexto de cambio de época.....	49
Tabla 10: Coherencia entre pedagogía, educación, currículo y didáctica.....	50
Tabla 11: Criterios de selección para la población participante - administrativa y docente.....	56
Tabla 12: Población participante en la investigación.....	58
Tabla 13: Aspectos necesarios para evaluar el desempeño para la mejora docente según el logro de coherencia curricular	59
Tabla 14: Instancia institucional a cargo de la evaluación del desempeño docente según universidad	60
Tabla 15: Rol del docente en la evaluación del desempeño	61
Tabla 16: Acciones disciplinarias según cada universidad	63
Tabla 17: Fortalezas y debilidades en los procesos de evaluación del desempeño docente en otras universidades.....	65
Tabla 18: Histórico de solicitudes al CEA para evaluar el desempeño para la mejora docente	82
Tabla 19: Aspectos sobre coherencia curricular presentes y ausentes en los cuestionarios de evaluación del desempeño docente.	85
Tabla 20: Características generales del personal docente entrevistado.....	87
Tabla 21: Aportes de las personas entrevistadas con respecto al sistema de asignación de méritos académicos.....	89
Tabla 22: Fortalezas y Debilidades del proceso de evaluación del desempeño para la mejora docente	93
Tabla 23: Fortalezas y debilidades de la aplicación de los instrumentos de evaluación del CEA.....	100
Tabla 24: Fortalezas y debilidades del modelo en la Escuela de Agronomía.....	102
Tabla 25: Mejoras sugeridas al modelo de evaluación del CEA, para el sistema de méritos académicos y para la mejora docente.....	106

1. INFORMACIÓN GENERAL

- 1.1. Código del proyecto: *N° 724-B9-074*
- 1.2. Nombre del proyecto: *La Docencia Universitaria y la Evaluación del Desempeño Docente*
- 1.3. Programa de investigación del INIE: *Educación Superior*
- 1.4. Unidad Académica base: *Instituto de Investigaciones en Educación*
- 1.5. Otras unidades colaboradoras: *Centro de Evaluación Académica*
- 1.6. Vigencia del proyecto: *01/01/2019 al 31/12/2020*
- 1.7. Investigadora principal: *Victoria González García, ¼ de TC, 1-01-2019 a 31-12-2020.*
- 1.8. Otro personal investigador: *Adriana Solano Mora, 13-05-2019 a 31-12-2020*
- 1.9. Características de interdisciplinariedad: *Una investigadora es Pedagoga, la otra Psicóloga y la asistente estudia Sociología.*
- 1.10. Resumen: *El presente proyecto comparte las características necesarias del proceso de evaluación del desempeño docente en la educación superior para garantizar la coherencia curricular y para propiciar la construcción de aprendizajes significativos por parte de la población estudiantil, en el contexto de la Universidad de Costa Rica. Se espera recuperar saberes teóricos y empíricos por parte de la población docente y administrativa y, con ellos, enriquecer el modelo utilizado, de manera que se evalúe la coherencia curricular en el desempeño docente. Este tema es de importancia en muchas universidades, tanto latinas como europeas, pues la calidad del ejercicio docente impacta, positiva o negativamente, los procesos de aprendizaje de la población estudiantil en su ruta hacia su profesionalización.*
- 1.11. Descriptores: *Competencias docentes - Personal docente - Evaluación docente*

2. ANTECEDENTES

2.1. Introducción

Las estrategias didácticas puestas en práctica por la comunidad docente constituyen la acción concreta para cumplir con los propósitos curriculares. Es en las aulas que se cumple con lo dispuesto, tanto por la universidad en la que se desarrolla la propuesta, como por la misma carrera o profesión que se está educando mediante una propuesta curricular. Lo que la o el profesor haga en el aula es el verdadero termómetro de los procesos de cumplimiento, congruencia y renovación pedagógica en pro de la formación profesional que necesita la sociedad costarricense.

Toda universidad se refleja en su currículo y en lo que sucede en sus aulas, laboratorios y todos aquellos espacios de aprendizaje, pues es en ese espacio donde debe hacerse realidad el discurso de la transformación (Tünnermann, 2006, p.29). De ahí la importancia de evaluar si lo que sucede en los espacios de aprendizaje corresponde a lo que se espera que suceda y, en caso de no corresponder, de iniciar acciones para lograr que suceda. Ese acompañamiento es lo que, en el contexto de la presente investigación, se denomina la evaluación del desempeño docente.

La presente investigación, orientada por la pregunta ¿Qué características debe tener la evaluación del desempeño docente en la Universidad de Costa Rica para garantizar la coherencia pedagógica, curricular y didáctica y propiciar la construcción de aprendizajes significativos?, es de tipo descriptivo y se estructura con un enfoque cualitativo, estructurado en unidades de análisis (la evaluación y el desempeño docente), enfocado en procesos y en explicaciones. Se trabajó con entrevistas para conocer las apreciaciones generales que tiene el personal docente, para lo cual se seleccionó personal docente catedrático, con un máximo de cinco años de haber ascendido a esta categoría. A partir de los hallazgos, el equipo investigador realizó un grupo focal en forma virtual, dadas las condiciones existentes debido a la pandemia nacional producto del COVID-19, con el propósito de construir en forma participativa algunas posibles mejoras por realizar a los instrumentos actuales con que cuenta el Centro de Evaluación Académica (CEA) para evaluar a la población docente. Asimismo, se realizaron dos entrevistas a Unidades Académicas, pues tenían experiencias que podían aportar a la investigación. La Escuela de Ciencias de Comunicación Colectiva luego de un periodo de no aplicar los instrumentos del CEA, decidieron iniciar de nuevo con la aplicación. La Escuela de Agronomía que desarrolla su propio proceso de evaluación del desempeño para la mejora docente. Finalmente, se participó en una actividad virtual desarrollada por el CEA durante el año 2020, de la cual se extrajo los aportes del chat que enriquecieron esta investigación.

Los resultados arrojan aspectos interesantes, destacándose fundamentalmente dos. Uno relacionado con la necesidad de tomar en cuenta especificidades de algunas carreras como las artísticas, por ejemplo, y dos, el tema de la evaluación y asignación de puntaje para el ascenso en Régimen Académico.

Este documento presenta el informe final de la investigación, estructurado en los siguientes capítulos: Información general, antecedentes, referente teórico, procedimiento metodológico, análisis y discusión de resultados, así como el informe financiero, las acciones de divulgación y difusión, los aspectos éticos, las referencias y los anexos.

2.2. Antecedentes del proceso investigativo

El tema de la evaluación del desempeño docente ha sido una inquietud constante en las Instituciones de Educación Superior, pues sirve de base para reconocer la calidad del quehacer docente y ofrece pautas para la mejora constante, como por ejemplo reconocimientos académicos, participación en órganos colegiados e incentivos salariales. La evaluación promueve que la población docente se comprometa, cada vez más, con una actitud autocrítica en pro del mejoramiento de los procesos de aprendizaje de la población estudiantil.

No obstante, este tema ha sido de grandes cuestionamientos por muchas universidades, pues, ha venido sucediendo que la población docente se preocupa más por cumplir con los lineamientos dispuestos por la Universidad, básicamente para mejorar su salario. El tema de la mejora docente no necesariamente es un tema relevante. La preocupación es, básicamente, publicar artículos producto de distintas investigaciones, para tener puntos. Prueba de ello son las múltiples publicaciones que ponen sobre la mesa el tema de la mejora docente y el de la evaluación de su desempeño planteando la dificultad de motivar al personal académico para su mejora docente. Ni siquiera los “rankings” universitarios valoran la calidad del desempeño docente en términos de generar aprendizajes significativos en sus estudiantes.

Las serias deficiencias metodológicas [de los “rankings”] que tienen los hace sumamente inapropiados como herramientas para evaluar de manera confiable la calidad global de las instituciones a las que se refieren. Incluso limitándose a la pretensión menos ambiciosa de evaluar solamente la calidad de la función de investigación, las deficiencias son tan serias que ni siquiera con dicha acotación los resultados son confiables y no son una buena base para sustentar decisiones por parte de las autoridades, a las que pueden inducir a errores que resulten ser muy costosos para las instituciones (Martínez, 2011, p. 95).

Existe una gran diversidad en torno al concepto de evaluación del desempeño docente así como a los procedimientos para evaluarlo. No obstante, también se presentan coincidencias. Puya y Castillo (2017), de la Universidad Estatal de la Península de Santa Elena (UPSE), en Ecuador, asumen que la evaluación del desempeño docente “es un proceso permanente enmarcado dentro de una concepción de calidad de la educación, enfocado hacia el perfeccionamiento de la docencia en una institución educativa. La utilización de diversas fuentes de información (estudiantes, colegas, jefe inmediato y el mismo docente) permiten identificar de una manera comprehensiva la labor del profesor y, a partir de ellas, establecer políticas de mejoramiento institucional” (p. 91).

Estos dos profesores, en el año 2013, presentaron los resultados de su investigación en torno a tres ejes temáticos: 1. la evaluación de la docencia y las políticas públicas, educativas e institucionales, 2. las prácticas exitosas y perspectivas de la evaluación de la docencia iberoamericana y 3. las innovaciones en la evaluación de la docencia en el contexto iberoamericano (Op cit, pp. 91-92) cuyos resultados más relevantes son los siguientes:

- En México la evaluación del desempeño docente está centrada en la información aportada por la población estudiantil.
- En otras universidades de América esta evaluación se realiza con base en información aportada por población estudiantil (75%); un cuestionario contestado por la jefatura (32%); un cuestionario de autoevaluación docente (24%); la observación entre colegas (24%), el portafolio elaborado por el docente (20%) y otros (10%).
- En Chile, en la mayoría de las 25 universidades, hablan de una evaluación por competencias y de un modelo basado en la opinión de los estudiantes, para sobre todo, aspectos administrativos y de control, más que formativos.
- En Colombia está, generalmente, basada en la opinión de los estudiantes.
- En Brasil se evalúa por resultados
- En Cuba la evaluación es formativa y realizada por la población estudiantil.
- En España se evalúa en función de las competencias docentes.

Concluyen estos dos investigadores que cualquier universidad que quiera fortalecer su calidad debe evaluar el desempeño docente; y que la aplicación de instrumentos evaluativos en la práctica docente “permiten determinar las deficiencias y realimentar, mediante acciones y estrategias, en la búsqueda de los resultados de aprendizaje establecidos en la asignatura, en el semestre o año, en el perfil profesional del estudiante y en el perfeccionamiento docente” por lo que será posible “promover acciones didáctico - pedagógicas que favorezcan los procesos de aprendizaje de los estudiantes, y el mejoramiento de la formación inicial docente, así como su desarrollo profesional” (Op cit, 2017,p. 93). Otro concepto sobre evaluación es aportado por Martínez-Chairez y Guevara (2015), para quienes evaluar significa “el grado de cumplimiento de las funciones y responsabilidades establecidas por la institución de pertenencia, y por otro, la calidad con que se lleva a cabo la función en términos de rendimiento y logros obtenidos en un tiempo determinado que permitan realizar una valoración y dar a conocer las fortalezas y áreas de oportunidad para la mejora de la función”. Entienden que la evaluación es un proceso “sistemático cuyo propósito es emitir juicios de valor sobre la calidad del cumplimiento de responsabilidades docentes en la enseñanza, aprendizaje y desarrollo de los estudiantes, a través de un seguimiento permanente. (p.114).

En Cuba, la investigación de López (2006) propone indicadores para la excelencia en el ámbito de la evaluación del desempeño docente. Para lograrlo hace un recorrido por la noción de calidad -concepto clave cuando se habla de evaluación-, de didáctica y de enseñanza aprendizaje en la educación

superior cubana, para culminar proponiendo indicadores como visión de la enseñanza universitaria, percepción de las necesidades formativas de los estudiantes, conocimiento del contexto, planificación y organización de la asignatura, desarrollo de la enseñanza, capacidad comunicativa, apoyo individual para el aprendizaje, evaluación, innovación de la enseñanza y perfeccionamiento docente y evaluación profesional (p. 131).

Para Mollis (1999), en Argentina, la "calidad" se define en la cultura y el proyecto institucional de cada universidad, a partir de la función enseñanza, tanto como a partir de las funciones de investigación o gestión. La mirada evaluativa, definida por la comunidad en su conjunto (docentes, estudiantes, investigadores, autoridades y pedagogos), y la reflexión sobre la práctica, constituyen hasta el momento los legítimos instrumentos para impactar, en el sentido de "mejorar" las instituciones (p. 12).

Para Tünnermann (2006), la calidad se caracteriza por tres factores: integridad -necesaria para el desarrollo del ser humano-, coherencia -congruencia entre fines, objetivos, estrategias, actividades, medios y evaluación- y eficacia -logro de fines mediante la adecuada función de todos los elementos comprometidos-. Es decir que en los procesos de evaluación docente deberían analizarse estos factores. Este autor cierra su reflexión, que por su relevancia, se transcribe a continuación (p. 12):

“En la transformación de los métodos pedagógicos en la práctica docente universitaria reside el verdadero quid de la transformación universitaria. Lo que el profesor hace en el aula es el verdadero termómetro de los procesos de renovación que tanto necesitamos. En última instancia, toda universidad se refleja en su currículo y en lo que sucede en sus aulas y laboratorios, pues ahí es donde debe hacerse realidad el discurso de la transformación. Estoy convencido, que si no emprendemos una profunda revolución pedagógica en la educación superior latinoamericana, si no redefinimos los Modelos Educativos de nuestras instituciones, no seremos capaces de formar a los universitarios que este continente necesita para enfrentar los riesgos y amenazas de la globalización neo-liberal y de la desigualdad científico-tecnológica (pp. 30-31).

En la Universidad de Costa Rica (UCR), existen dos procesos de evaluación del desempeño docente. Uno, que se realiza a solicitud de la persona docente, para solicitar ascenso en Régimen Académico y optar por una categoría de Instructor, Adjunto, Asociado o Catedrático y, dos, que se realiza en el contexto de la mejora constante y, generalmente, es solicitado por las jefaturas en función del compromiso de mejora asumido como parte de la acreditación por el SINAES¹. Es a partir de datos aportados por la población estudiantil que se realiza la evaluación docente para ambos casos, con la diferencia que en el primer caso la evaluación recoge información de la población estudiantil, de la jefatura y realiza una autoevaluación. Cuando el resultado es superior a 7 y obtiene el puntaje necesario, obtiene alguna de esas categorías y recibe un incremento salarial. En la aplicación de este proceso de evaluación participan dos instancias universitarias, a saber, la Comisión de Régimen Académico, adscrita al Consejo Universitario y el Centro de Evaluación Académica (CEA).

1 Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior

La Comisión de Régimen Académico, suscrita al Consejo Universitario, es la “encargada de valorar los atestados y antecedentes de los profesores que han ingresado al Régimen y de establecer la categoría que les corresponde ... Esta Comisión es la máxima autoridad en este campo y sus decisiones sólo podrán ser apeladas ante el Consejo Universitario” (Consejo Universitario, 2008, Art. 7). Es importante mencionar que esta comisión “tiene a cargo el archivo académico y recibe apoyo administrativo del Centro de Evaluación Académica de la Vicerrectoría de Docencia” (Op cit, Art. 8).

El Centro de Evaluación Académica (CEA), por su parte, es una instancia administrativa académica, adscrita a la Vicerrectoría de Docencia, cuyo propósito es “contribuir al mejoramiento académico, mediante la investigación y evaluación de las diferentes dimensiones del fenómeno educativo propio de la Universidad de Costa Rica” (Consejo Universitario, 1984, p. 1). Tiene funciones como identificar necesidades curriculares, diagnosticar áreas prioritarias de desarrollo curricular así como asesorar en esta materia, a partir de la investigación y la evaluación, procurar la mejora de los sistemas de evaluación académica, crear instrumentos y modelos de evaluación curricular, proporcionar apoyo administrativo a la Comisión de Régimen Académico, entre otras. Dos son las secciones del CEA que participan. La Sección de Apoyo a la Comisión de Régimen Académico, cuya tarea es brindar asistencia administrativa a la Comisión de Régimen Académico de acuerdo con los reglamentos pertinentes, y la Sección Técnica de Evaluación Académica, que tiene la finalidad de realizar el proceso de aplicación de instrumentos de evaluación, así como el proceso de codificación y tabulación de los resultados (Consejo Universitario, 1984, pp. 1-2).

La evaluación para ascenso en Régimen Académico es el mecanismo de superación docente que tiene la población docente en la Universidad de Costa Rica y se refiere a las formas de contratación que tiene la institución. Una, en calidad de interinazgo, y otra, en calidad de propietario que ingresa a Régimen Académico. Este Régimen contempla cuatro escalas de ascenso -instructor, adjunto, asociado y catedrático- y la forma de ascender es por la sumatoria de puntos obtenidos sea por estudios de postgrado y postdoctorado, dominio de idiomas, publicaciones, desarrollo de investigación y de acción social, así como a partir de la aplicación del instrumento de evaluación docente que completa la población estudiantil en el semestre en que es solicitado el ascenso. El ascenso se obtiene cuando la calificación obtenida en la evaluación docente es superior a 7 y obtiene el puntaje determinado reglamentariamente, de acuerdo con lo indicado en el Capítulo VII, Ascenso en Régimen Académico, del Reglamento de Régimen Académico y Servicio Docente de la UCR (Consejo Universitario, 2008). No obstante la existencia de esta normativa que regula la mejora docente y su correspondiente incentivo salarial, ha existido, desde hace varias décadas, un descontento generalizado con respecto al instrumento utilizado para la evaluación docente, evidenciado en múltiples publicaciones, tanto en artículos científicos, ensayos o artículos de opinión en el Semanario Universidad o en otros medios. A continuación se comparten algunas citas y referencias que evidencian y sustentan esta afirmación.

Calderón y Vargas (2005) afirman que en la UCR “ha prevalecido una evaluación docente que promueve un marco de simpleza técnica, con pretensiones de neutralidad valorativa y creyéndola desvinculada de las fuerzas políticas. Se ha dado así, en la práctica, una evaluación tecnocrática, caracterizada por el interés de conocer los resultados que se traslucen en el producto (desempeño docente) y que no ha permitido incidir en mejores formas de realizar la función docente” (p. 5).

Ese mismo año 2005, en el Semanario Universidad, el profesor Iván Molina opina que “desde hace algún tiempo, sin embargo, he empezado a tener serias dudas sobre la utilidad de esos instrumentos de evaluación... Las dudas que tengo son de tres tipos: de concepción, de metodología y de pertinencia” (2005, 2do párrafo). Dado que los resultados de la aplicación de este instrumento son presentados como promedios, él piensa que eso es una injusticia, pues tiene problemas de representatividad, dándole mayor participación a estudiantes que a la persona docente.

Algunas semanas después, también en el Semanario Universidad, Murillo (2005) plantea, en respuesta a Molina, que la evaluación es “una tarea fundamental para asegurar su calidad [la de los cursos], lo cual significa que tiene una dimensión cualitativa que auna elementos tan diversos como integradores: el criterio de los y las estudiantes; de los y las docentes; el programa de curso, y otros componentes curriculares considerados pertinentes para tal fin” (2do párrafo). Por eso, para ella, “el procedimiento del CEA para calificar el desempeño docente y valorar su ascenso en Régimen Académico dentro de la UCR, se constituye en uno de esos medios: no pretende ser la totalidad metodológica para determinar la calidad del desempeño. Se suman a esta calificación, la valoración de la persona que funge como superior jerárquico, así como una autoevaluación” (2do párrafo).

El 22 de septiembre del 2005, la Dra. Badilla Saxe, en calidad de Directora del CEA, evidencia que en la comunidad universitaria han existido debates y cuestionamientos al respecto, cuando afirma que “el profesor Molina recoge el sentir de quienes, en la comunidad universitaria, se han manifestado en relación con la evaluación docente, de manera formal, en el Quinto y Sexto Congresos y, de manera informal, pero constante, en reuniones y conversaciones ocasionales ... El Centro de Evaluación Académica ha escuchado las manifestaciones formales e informales de la comunidad universitaria en cuanto a la necesidad de revisar los procesos de evaluación docente” (Badilla, 2005, 2do párrafo). Es así como en el Congreso Universitario, del año 2007, se presentaron varias propuestas relativas al proceso de evaluación del desempeño docente (QA-15; QA-27; QA-28, QA-35 y QA-36), destacándose la número 36, llamada “Evaluación de la docencia para ascenso en Régimen Académico” y propuesta por cinco personas, todas ellas funcionarias o ex-funcionarias del CEA.

Algunos años después, Murillo (2009) siendo funcionaria del CEA, afirma que, tradicionalmente, en la UCR, “el resultado de la evaluación docente ha girado en torno a una calificación” y presenta, en su artículo, un diseño de “una herramienta con criterios más amplios para valorar las competencias profesionales, de un/a docente que se desempeña como tal en la Universidad de Costa Rica”, en respuesta a las inquietudes de algunos/as docentes y estudiantes respecto al cuestionario actual (p.

10). Para ella hay tareas pendientes como la formación de las competencias genéricas docentes y los recursos necesarios para ello; la evaluación del perfil propuesto por el Consejo Universitario en el 2004; la creación de acciones y procesos complementarios al cuestionario, como: portafolio de mediación docente, observación de clase, visita de pares, etc. (Murillo, 2009, p. 20).

En el año 2010, Acevedo y Olivares, realizaron un análisis de validez del instrumento de evaluación, y, aunque concluyen que “el cuerpo docente universitario puede confiar en los resultados de la valoración de su desempeño docente, siempre y cuando se aplique cuestionarios debidamente confeccionados por especialistas y con demostrados índices de fiabilidad y validez” (Acevedo y Olivares, 2010, p. 26). Lo que en realidad aporta dicha publicación es el sustento teórico del instrumento (cuestionario de evaluación) en sí mismo, sin retomar las disconformidades que existen en la comunidad universitaria. En el año 2015, el CEA realizó el Simposio “Gestión y sostenibilidad de una cultura institucional orientada a la excelencia en la educación superior” y uno de sus ejes fue la evaluación docente, pues, a criterio de uno de los expositores, “las evaluaciones de la docencia que se aplican a los estudiantes rara vez son tomadas en cuenta. La queja, de los estudiantes, es en el sentido de que cada ciclo lectivo evalúan a sus profesores y no se hace nada cuando se detectan fallas, y esto se repite en casi todas las universidades desde mucho tiempo atrás” (Mojica, 2015, 12avo párrafo).

El 29 de octubre del 2015, se informa, a la comunidad universitaria, que más de 250 docentes suscribieron una petición en línea solicitando, al Consejo Universitario, la modificación del Artículo 47, inciso d, del Reglamento de Régimen Académico y de Servicio Docente. Esta solicitud cuestiona el procedimiento de calificación, en particular de las obras colectivas, argumentado que “no existe algo similar fuera de Costa Rica, lo cual genera confusión y bochorno al tener que solicitar firmas y porcentajes de participación a coautores extranjeros, a sabiendas de que la construcción de conocimiento es un proceso difícil, sino imposible, de fragmentar” (2do párrafo)².

El 13 de noviembre del 2017, el Consejo Universitario informa a la comunidad académica que “varias reformas al Reglamento de Régimen Académico y Servicio Docente, relacionadas con la evaluación de la producción docente en la Universidad de Costa Rica (UCR), fueron enviadas a consulta de la comunidad universitaria...” (1er párrafo), con el propósito de implementar un nuevo modelo de evaluación, “al desconcentrar esa función de la Comisión de Régimen Académico y trasladarla a las comisiones evaluadoras de área, de manera que sea cada área académica la que defina sus particularidades y criterios de calidad, evitando así la homogeneización y la estandarización de criterios que ha prevalecido en el modelo evaluativo vigente” (3er párrafo)³.

Y, finalmente, ese mismo año 2017, el CEA presenta a la comunidad académica dos documentos relativos a la evaluación docente. En uno de ellos da lineamientos para la evaluación docente y presenta los “elementos contextuales, los antecedentes, los aspectos metodológicos empleados en su

2 <https://www.ucr.ac.cr/noticias/2015/10/29/docentes-solicitan-modificacion-al-articulo-47-del-reglamento08/deregimen-academico.html>

3 <http://www.cu.ucr.ac.cr/inicio/noticias/noticia/Articulo/en-consulta-reformas-al-reglamento-de-regimenacademicodocente.html>

formulación, así como una categorización de los diferentes formas de evaluación que se utilizan en la Universidad de Costa Rica” (Centro de Evaluación Académica, 2017a, p. 2). El otro, presenta los resultados del diagnóstico realizado al proceso de evaluación del desempeño docente, haciendo un recorrido por distintos contextos así como distintas consultas a población estudiantil y docente. Este diagnóstico concluye que

La evaluación docente no debe ser un proceso aislado; debe ser parte de un sistema que considere no solo solidez técnica y operativa en la evaluación, sino que también incluya la claridad conceptual institucional acerca de para qué se realiza, cuál es el ámbito político en el que se desenvuelve, cuáles son sus consecuencias, qué mecanismos de divulgación se tienen y qué acciones se le pueden ofrecer al personal académico para lograr su mejora constante (Centro de Evaluación Académica, 2017b, p. 88).

Adicionalmente a todo lo mencionado en líneas anteriores, en los años 2016 al 2018 se desarrolla la investigación “Relacionando Pedagogía, Curriculum y Didáctica: el caso de las carreras de la Universidad de Costa Rica reacreditadas ante el SINAES”, inscrita en la Instituto de Investigaciones en Educación, con el código N.º 724-B6-091. Esta investigación analizó “la coherencia entre el enfoque pedagógico y curricular de las carreras de la UCR, reacreditadas al año 2014, y las estrategias didácticas utilizadas en los distintos cursos que imparten” y construyó, junto con las poblaciones participantes, un perfil de egreso profesional genérico de la UCR (González, 2017) como posible guía para la evaluación del desempeño docente, valorando si estrategias didácticas utilizadas por docentes responden a las demandas del curso que imparten y al perfil genérico de la UCR.

Este perfil, denominado “Mandato Pedagógico Institucional”, constituye un referente “dinámico y determinado por la misión educativa y por la sociedad en la cual se encuentra” (González, 2017, p. 18) y refleja “aquella instrucción, ideal, deseo, aspiración con que fue creada la institución educativa, en este caso la Universidad, por lo que es irrenunciable y debería ser tomado en cuenta en todos los esfuerzos de construcción curricular y didáctica que se emprendan en el seno de este centro educativo, particularmente en docencia, así como en la investigación y la acción social” (Op cit, p. 26).

La investigación demuestra que las estrategias didácticas son el instrumental creativo para educar a la población estudiantil en el logro del perfil de egreso de la carrera y de la universidad (González, 2014, pp. 59-64), ofreciendo referentes teóricos para el diseño de las estrategias didácticas. Este aporte es fundamental para la evaluación del desempeño docente dado que ofrece un punto de partida teórico para valorar si la población docente toma en cuenta esta coherencia curricular y didáctica. De ahí que surgen preguntas como ¿conoce, el personal docente, el perfil de egreso de la Universidad de Costa Rica?, ¿Conoce el perfil de egreso de la carrera que imparte?, ¿Conoce si sus estrategias didácticas están o no contribuyendo a la formación del perfil de egreso de la carrera que imparte?, ¿Se incluye estos aspectos en los procesos de evaluación del desempeño docente?.

2.3. Planteamiento del problema

El problema de investigación se concreta a partir de la siguiente pregunta: ¿Qué características debe tener la evaluación del desempeño docente en la Universidad de Costa Rica para garantizar la coherencia pedagógica, curricular y didáctica y propiciar la construcción de aprendizajes significativos? Este problema existe bajo la tesitura de que el procedimiento utilizado actualmente, aunque cumple con su propósito, es incompleto, pues mide aspectos didácticos específicos del curso, sin relacionarlo con el perfil de egreso de la persona profesional ni con la misión de la UCR. Y, aunque esta visión es correcta, debería incluir algo más, concibiendo a la evaluación como “un proceso más reflexivo y menos informativo, en donde se incorporan los valores, las preocupaciones y las concepciones iniciales de las personas involucradas, así como el contexto histórico y las situaciones en donde suceden los hechos que se evalúan. (Calderón y Vargas, 2005, p. 3).

El instrumento de evaluación utilizado en muchas universidades, incluida la UCR, carece de una revisión en torno a si la población docente conoce el Mandato Pedagógico Institucional -o perfil genérico institucional- ni el perfil de egreso de la carrera que imparte, además de no incluir un análisis de la relación entre esos perfiles y las estrategias didácticas que desarrollan en los cursos que imparten. La población docente no ha tenido, hasta el día de hoy, la oportunidad de que se evalúe su ejercicio docente en función de la coherencia curricular y didáctica que logra, es decir, de reconocer si las estrategias didácticas que pone en práctica responden o no a las necesidades pedagógicas de la carrera y de la institución de pertenencia.

La evaluación actual omite consultar a la persona evaluada las razones por las cuales elige determinadas estrategias didácticas, sin considerar aspectos fundamentales como que “el profesor es un sujeto reflexivo, racional, que toma decisiones y emite juicios de valor, que posee creencias y genera rutinas propias en su desarrollo profesional así como que sus pensamientos le guían y orientan” (Imbernón, 2004, p. 128) ni que la docencia, como acción que vincula pensamiento y acción, genera construcción de conocimiento pedagógico, “no sólo a través de saberes de tipo teórico, sino también por medio de saberes experienciales o prácticos” (Rodríguez y Alamilla, 2018, p. 3).

El instrumento de evaluación actual no incluye una reflexión, por parte del o la docente, sobre el perfil de egreso de la persona graduada de esa carrera, el papel del curso que imparte en ese proceso, así como la relación de las estrategias didácticas utilizadas en el curso específico con la naturaleza del curso, con su rol en el logro de ese perfil de egreso, prevaleciendo “un desdén por el valor de la información que el profesorado tiene de su propia práctica, lo que deriva en un desprecio por el conocimiento que se deriva de su experiencia, así como una sobrevaloración del conocimiento aportado por los investigadores y científicos, pese a que es el profesorado quien mejor conoce la realidad de su profesión” (Rodríguez y Alamilla, 2018, p. 5).

El criterio de la población estudiantil con respecto a la relación entre la didáctica utilizada (o las actividades de aprendizaje) y el perfil de egreso de la carrera y con sus aprendizajes está ausente en el actual instrumento de evaluación. Se limita a una lista de chequeo, que completan los estudiantes, la persona docente evaluada y la dirección de la unidad académica -según el tipo de evaluación que se realice- valorando el grado de cumplimiento, por parte de la persona docente evaluada, de la normativa universitaria, así como los elementos didácticos básicos y algunos elementos cualitativos mediante comentarios solicitados a la población estudiantil. Esto puede deberse a la concepción tradicional de que la evaluación es un proceso objetivo que explica aspectos de una realidad predecible, contabilizable, generalizable y, sobre todo, libre de valores. “En este sentido, la idea de evaluación se asocia al uso de parámetros, indicadores, métodos que promuevan la objetividad y la distancia entre lo que se evalúa y las personas involucradas en practicar la evaluación” (Calderón y Vargas, 2005, p. 3) sin considerar que en la actualidad se trasciende ese enfoque pues ya está demostrado que la realidad es dinámica, diversa, compleja, cambiante, subjetiva.

Todos los formularios completos se promedian, es decir que el formulario de la persona docente y el de la dirección, o sea dos formularios, se ponderan con 15, 20, 40 o más formularios completados por estudiantes, por lo que tiene un mayor peso la opinión del estudiantado. Sin menospreciar el instrumento en sí mismo, ni las respuestas que da la población estudiantil, este mecanismo es incompleto, pues en ningún momento invita a la reflexión con respecto a las respuestas cualitativas brindadas por la población estudiantil ni incluye evaluación o reflexión de la persona evaluada junto con pares académicos.

La calidad didáctica es un desafío para la educación superior y la UCR puede asumir la iniciativa de desarrollar mecanismos de evaluación docente orientados tanto a aspectos objetivos como reflexivos, tomando en consideración la complejidad de la docencia universitaria, pues los “nuevos enfoques de evaluación la conciben como un proceso que permite aprender sobre la realidad en la que se actúa y que, por lo tanto tiene propósitos formativos”, privilegiando “un papel más activo del profesorado en la construcción de estrategias didácticas y en su evaluación, como proceso reflexivo de autoanálisis y de reflexión de su quehacer con miras a su mejor desempeño” (Calderón y Vargas, 2005, pp. 4-5). Este ejercicio académico la puede colocar a la vanguardia de la calidad didáctica, fortaleciendo la calidad de la formación profesional. Con este proyecto se pretende complementar el modelo de evaluación existente, creando ítemes o creando un instrumento cualitativo complementario, tomando en cuenta la coherencia curricular.

Para la UCR la calidad docente constituye un desafío, como se observa en el Plan Estratégico Institucional 2013-2017, que indica en el Eje 1: Excelencia académica, punto 1.2.3, “Revisar los modelos de evaluación del personal docente, de manera que permitan valorar su desempeño y establecer medidas de mejoramiento” (p. 12), y propone elaborar un diagnóstico del modelo vigente de evaluación del personal docente y rediseñarlo con base la normativa institucional.

Asimismo, para el Instituto de Investigaciones en Educación, que tiene como meta el mejoramiento del sistema educativo costarricense, es importante esta investigación, pues en el ámbito de la educación superior en Costa Rica, existen 60 universidades⁴ que necesitan, cada año, evaluar a sus docentes. El INIE, mediante esta investigación, se convierte en un referente académico de incidencia nacional e internacional, en el campo de la educación, promoviendo el intercambio de conocimientos y experiencias con las otras 59 universidades en el territorio nacional así como fuera de las fronteras.

2.4. Objetivos, metas e indicadores

OBJETIVO GENERAL: Determinar las características que debe tener la evaluación del desempeño docente en la Universidad de Costa Rica para garantizar la coherencia pedagógica, curricular y didáctica propiciando la construcción de aprendizajes significativos por parte de la población estudiantil.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS, METAS E INDICADORES

Objetivo 1: Relacionar los referentes teóricos del modelo de evaluación del desempeño docente de la Universidad de Costa Rica para garantizar la coherencia pedagógica, curricular y didáctica.

Meta 1 – Cualitativa. Al menos un documento descriptivo de los referentes teóricos del mecanismo actual de evaluación del desempeño docente en la Universidad de Costa Rica

Indicador 1. Documento que expone los referentes teóricos del mecanismo de evaluación del desempeño docente utilizado.

Meta 2 – Cualitativa. Al menos una entrevista a una persona integrante de la Comisión de Régimen Académico

Indicador 1. Cantidad de entrevistas realizadas

Objetivo 2: Conocer, a partir de las voces universitarias, las fortalezas y las limitaciones del modelo de evaluación del desempeño docente así como los retos para lograr coherencia pedagógica, curricular y didáctica.

Meta 1 – Cualitativa. Al menos una entrevista grupal con funcionarias de la Sección de Régimen Académica

Indicador 1. Cantidad de entrevistas realizadas

Meta 2 – Cualitativa. Al menos dos entrevistas, por área académica, a población docente

Indicador 1. Cantidad de entrevistas realizadas

4 http://www.webometrics.info/es/Latin_America_es/Costa%20Rica

Meta 3 – Cualitativa. Al menos un documento que enlista las fortalezas y las limitaciones del modelo de evaluación del desempeño docente utilizado por la UCR así como los retos para lograr coherencia pedagógica, curricular y didáctica.

Indicador 1. Lista de fortalezas y debilidades del mecanismo de evaluación

Indicador 2. Lista de retos para lograr coherencia pedagógica, curricular y didáctica.

Objetivo 3: Definir las características de un modelo de evaluación del desempeño docente que incluya la coherencia pedagógica, curricular y didáctica.

Meta 1 – Cualitativa. Definición de, al menos, tres características que garanticen coherencia pedagógica, curricular y didáctica.

Indicador 1. Lista de fortalezas y debilidades del mecanismo de evaluación

Indicador 2. Lista de retos para lograr coherencia pedagógica, curricular y didáctica.

Meta 2 – Cualitativa. Al menos un instrumento de valoración para cada característica definida

Indicador 1. Cantidad de instrumentos

Meta 3 – Cualitativa. Al menos un documento final con la descripción de un modelo de evaluación del desempeño docente que incluya la coherencia pedagógica, curricular y didáctica.

Indicador 1. Documento final elaborado

3. REFERENTE TEÓRICO

3.1. Contextualización

La Evaluación del desempeño docente en la Educación Superior está presente en todas las universidades del mundo, pues es parte de los procesos de mejora constante. Es indispensable que, tanto quienes están a cargo de la gestión universitaria así como las personas docentes, cuenten con mecanismos de realimentación para mejorar continuamente en pro de, por una parte, lograr que la población estudiantil aprenda a partir de los últimos avances científicos y tecnológicos y, por otra parte, rinda cuentas a la sociedad sobre sus logros pedagógicos y científicos.

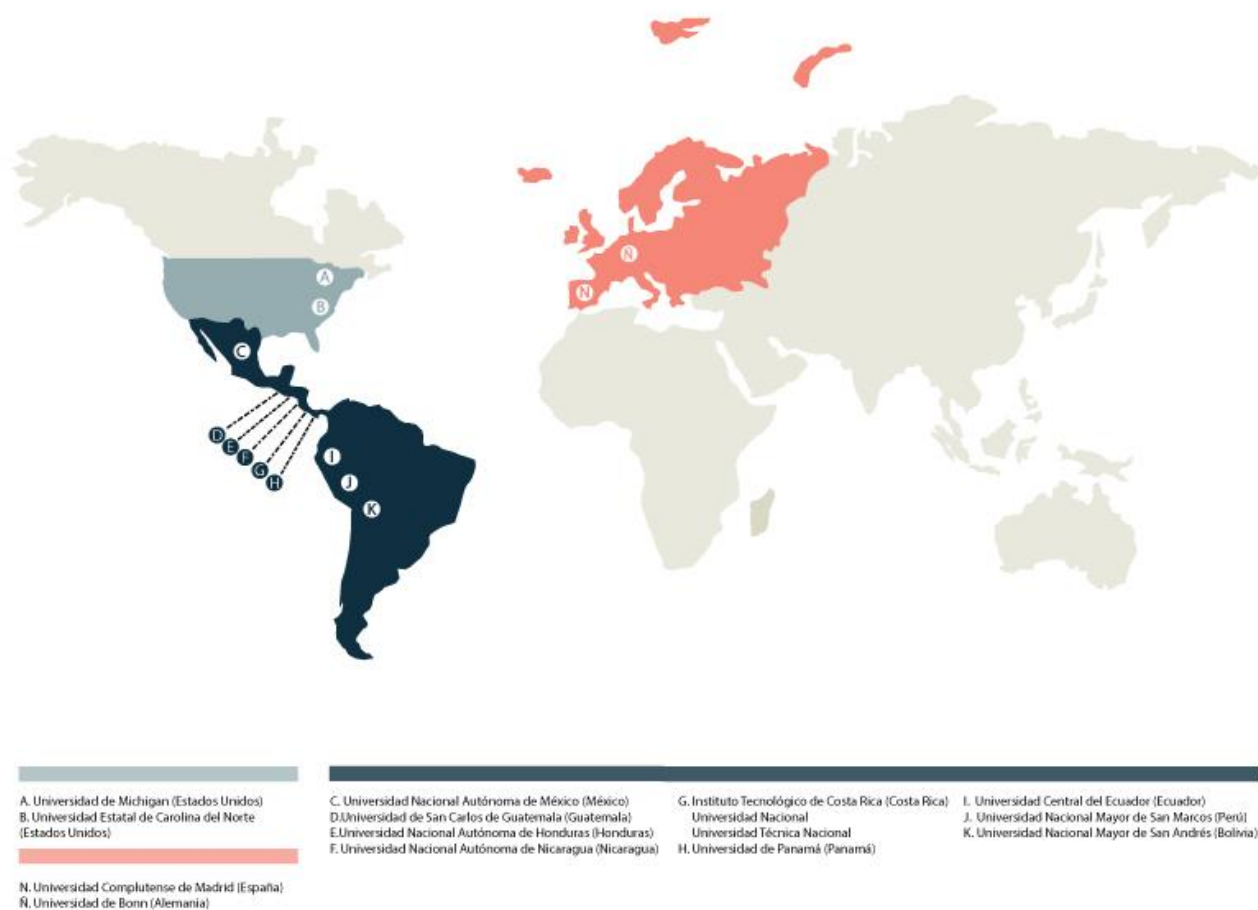
Dado que el propósito de la presente investigación es determinar las características que debe tener la evaluación del desempeño docente para garantizar coherencia pedagógica, curricular y didáctica, se consideró útil conocer otros mecanismos utilizados por universidades públicas latinoamericanas y europeas. Esto, considerando que la Universidad de Costa Rica es una universidad pública y podría tener algunas coincidencias socio-culturales con estas universidades seleccionadas, o debido a la influencia que han tenido o que todavía tienen, en la universidad, como es el caso de las europeas.

La revisión de los distintos sistemas de evaluación del desempeño docente, de las siguientes universidades públicas, muestra que los mecanismos usados, en general, no son tan diferentes. Las instituciones de las que se obtuvo información fueron la Universidad de Michigan, la Universidad Estatal de Carolina del Norte, Universidad Complutense de Madrid, Universidad de Bonn, Universidad Nacional

Autónoma de México, Universidad de San Carlos de Guatemala, Universidad Nacional Autónoma de Honduras, Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Instituto Tecnológico de Costa Rica, Universidad Nacional, Universidad Técnica Nacional, Universidad de Panamá, Universidad Central del Ecuador, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Universidad Mayor de San Andrés.

La siguiente imagen muestra la ubicación de las universidades consultadas, así como el nombre de la institución consultada. Como puede observarse, se obtuvo información de dos continentes, América, tanto Norteamérica, Centroamérica y Sudamérica, y Europa, en Alemania y España. A partir de la figura, se presenta una síntesis de lo encontrado para cada institución de Educación Superior, o también llamada, Educación Terciaria. En todas ellas se encontró similitudes y diferencias, como podrá observarse a continuación (Figura 1).

Figura 1: Ubicación geográfica de las universidades revisadas



Fuente: Elaboración propia

La Universidad Complutense de Madrid (UCM) evalúa a sus docentes a través del programa DOCENTIA-UCM, el cual incluye cuatro dimensiones: 1. Planificación y organización, 2. Desarrollo, 3.

Resultados y procesos de reflexión, 4. Mejora y actualización de la actividad docente. Esta evaluación tiene un carácter obligatorio y se aplica a todo el personal docente e investigador de la UCM. Las actividades docentes evaluables son aquellas que supongan al menos 2 créditos del Plan de Dedicación Académica y que tengan, al menos, 5 estudiantes matriculados. El periodo de evaluación se realiza cada tres cursos académicos (3 años) y se realiza desde diferentes fuentes de información: auto-informe, encuestas a la población estudiantil, informes de los responsables académicos (departamento y decanato) e información de las bases de datos de la UCM. Dicha evaluación es llevada a cabo por parte de La Comisión de Calidad de la Actividad Docente del Profesorado y el equipo de evaluación por pares (Docentia, s.f).

Por otra parte, el desempeño docente contempla cuatro categorías de calificación: excelente, muy positiva, positiva y no positiva. De forma general, la valoración final se realiza atendiendo a las puntuaciones obtenidas en las diferentes dimensiones del modelo. El personal docente deberá someter a evaluación un mínimo del 50% de su docencia y si se aspira a obtener la categoría "Excelente", deberán someter al menos el 65% de su docencia evaluable en el periodo de 3 años. En el marco de estas condiciones, son las y los profesores quienes seleccionarán las actividades docentes concretas que desean incluir en la evaluación.

La evaluación docente tiene consecuencias positivas y negativas para los y las profesoras según su calificación. Se reconocen las prácticas excelentes al profesorado mediante una certificación entregada en un acto académico. También se concede el "Tramo DOCENTIA-UCM" al profesorado que sea evaluado, al menos como positivo, en un periodo de seis años. La posesión de un tramo se considerará como requisito o mérito en los planes de promoción o estabilización, en la renovación de los contratos del personal docente contratado temporalmente, en la convocatorias UCM (becas de movilidad nacional o internacional, intercambios docentes, proyectos de innovación docente, etc) y en el reconocimiento de incentivos académicos y económicos. Además se concede el "Premio DOCENTIA-UCM", que reconoce al menos una evaluación "excelente" y ninguna "no positiva" en el periodo de seis años, otorgando un premio económico.

Para las personas docentes que obtengan una evaluación "no positiva", deberán someter de nuevo su actividad docente a evaluación en el año siguiente. Quién haya obtenido dos evaluaciones "no positivas" consecutivas tendrá que realizar actividades formativas con el fin de que solucione en un curso académico las insuficiencias detectadas en su evaluación. Si un profesor no realiza las actuaciones requeridas para su participación efectiva en el Programa DOCENTIA-UCM (no hubiera participado en el Plan Anual de Encuestas de los estudiantes en el periodo correspondiente de tres años y no hubiera cumplimentado el auto-informe del profesor al término del mismo), será automáticamente valorado con una "Evaluación Negativa", siendo preceptivo la realización de formación en el curso académico siguiente (Docentia, s.f).

Este proceso genera varios informes:

- Informe anual de resultados para cada profesor aportando realimentación.
- Informe individual trienal por docente participante en cada una de las ediciones del Programa DOCENTIA-UCM. Este informe contiene la resolución final de la evaluación de cada profesor y, en el caso que sea necesario, las propuestas específicas de mejora. Este informe de evaluación es de carácter oficial.
- Informe anual a las personas académicas responsables de departamentos y centros, informando del desempeño docente individual para cada docente evaluado, con el fin de que dichos organismos puedan tener datos para realizar el seguimiento de la calidad del profesorado.
- Informe global dirigido a los decanatos mostrando la distribución del profesorado del centro en cada una de las categorías de desempeño docente y divulgando, vía web, dichos resultados.
- Informe Anual Institucional, dirigido a la Rectoría, a las agencias evaluadoras (ANECA y Fundación para el conocimiento Madrid), publicado en la página web de la UCM para su máxima difusión.

El modelo de la Universidad de Bonn, que se logra conocer a través de sus páginas oficiales y mediante la colaboración de la estudiante Laura Augsburg, que cursa allí la carrera de psicología, es un procedimiento estandarizado y modular para la evaluación de la enseñanza, la investigación, la igualdad de oportunidades y la promoción de jóvenes investigadores, según la Ley de Educación Superior (Hochschulrahmengesetz, HRG). Se basa en la integración de varias fuentes de datos, los cuales utilizan principalmente cuestionarios en línea, realizados por el Centro de Evaluación y Métodos (Zentrum für Evaluation und Methoden, ZEM), teniendo en cuenta los altos estándares de protección y seguridad de datos (Das Bonner Modell der Hochschulevaluation, s.f).

Tras lo anterior, el módulo de evaluación sirve para registrar aspectos relacionados con el curso, lo que incluye la coordinación del contenido dentro de un módulo, así como la grabación de la carga de trabajo concreta de los estudiantes y la consecución de los objetivos del módulo respectivo. Los profesores responsables pueden formular los objetivos correspondientes al módulo, además de que también existe la oportunidad de complementar la evaluación con sus propias preguntas. Entre principios de enero y finales de marzo de cada año, al final del semestre de invierno, los estudiantes de Bonn tienen la oportunidad de evaluar y comentar sobre su percepción de la enseñanza y los estudios, la igualdad de oportunidades y la promoción de jóvenes investigadores.

Esta evaluación sirve para garantizar la calidad y el desarrollo de los cursos individuales. Algunos aspectos relevantes, tomados en cuenta en la evaluación, son el diseño didáctico relacionado con el contenido por parte del personal docente y una evaluación general del curso. Además, también se registran aspectos como la calidad del equipo de las salas respectivas. Por otra parte, el enfoque de la encuesta general de estudiantes está en la evaluación de las condiciones generales del estudio y en la

identificación de las fortalezas y debilidades de la situación del estudio en la Universidad de Bonn. En detalle, además de la información estadística y el curso de estudio, la enseñanza y el estudio de la materia estudiada (por ejemplo, la evaluación de la enseñanza, los exámenes, el equipamiento de bibliotecas y salas de informática, la transparencia de los criterios de rendimiento en el estudio), se registran las condiciones de estudio marco, la promoción de jóvenes investigadores y la imagen de la universidad.

La Universidad de Michigan hizo la transición a un nuevo sistema de evaluación durante el año 2018. Blue es el nombre del actual sistema en donde se pretende que las personas docentes configuren las evaluaciones y puedan ver los informes de las mismas. Se permite al personal docente la configuración de su propio instrumento de evaluación a partir de un catálogo de preguntas proporcionado por la misma universidad, en el cual se debe incluir un total de 10 preguntas obligatorias que buscan evaluar la calidad del curso y el desempeño docente en relación con el manejo de la información, desarrollo de las clases, relación docente-estudiante, entre otras. Además, se puede agregar 17 preguntas opcionales, tanto cualitativas como cuantitativas, con el objetivo de recoger información específica según la necesidad de la persona docente. Como resultado de las evaluaciones recibirán un correo electrónico de Blue cuando los informes de las mismas estén listos (New teaching evaluation system, s.f). Según lo anterior, se determina que hay cuatro tipos de informes estándar:

- Instructor con informe de comentarios: resumen combinado que incluye calificaciones cuantitativas y comentarios de los estudiantes.
- Informe del instructor: las calificaciones cuantitativas tabuladas en una sola página.
- Informe de respuesta individual: detalle de calificaciones y comentarios individuales estudiantiles.
- Informe de respuesta gráfica: resumen que muestra los resultados en un formato gráfico.

Por otra parte, no se logra obtener información sobre las implicaciones que se puedan tener o no a raíz de los resultados obtenidos; es decir, si hay sanciones o incentivos. Se logra determinar que hay una estrecha relación entre el Centro para la Investigación sobre el Aprendizaje y la Enseñanza (CRLT, Center for Research on Learning and Teaching) y el sistema de evaluación, ya que este brinda recursos necesarios para la interpretación y el uso de los resultados de las evaluaciones con el objetivo de mejorar la calidad de la docencia en la universidad.

La Universidad Estatal de Carolina del Norte (NCSU, por sus siglas en inglés) ofrece amplia información a través de sus páginas oficiales, evalúa a su personal docente a través del programa ClassEval, que realiza encuesta al final del semestre, las personas estudiantes evalúan todas las clases de la universidad. La Oficina de Investigación y Planificación Institucional (OIRP, Office of Institutional Research and Planning) administra ClassEval de acuerdo con las normas universitarias y con el

asesoramiento del Comité de Evaluación de la Enseñanza (EOTC, Evaluation of Teaching Committee) (About Class Eval, s.f).

Según lo que se indica, hay diferentes tipos de cuestionarios, sea para las clases en el campus, para clases laboratorio y para clases de educación a distancia. La encuesta actual se administra en línea y se compone de doce preguntas cerradas y tres preguntas abiertas, agregando cuatro preguntas adicionales para los cursos de laboratorio. Los instructores individuales, los departamentos y las facultades pueden agregar hasta 7 preguntas cerradas y 6 preguntas abiertas adicionales a estas 15 preguntas comunes, con el objetivo de abordar intereses particulares relacionados a sus cursos. Ante esto, la universidad brinda un banco de preguntas para ayudar al personal docente y a las unidades a personalizar sus evaluaciones. Además, es importante mencionar que para la evaluación de EOTC de ClassEval, la OIRP trabaja con un equipo de profesores con experiencia psicométrica y otras habilidades para probar la validez y confiabilidad de las preguntas centrales.

Por su parte, las respuestas de la población estudiantil se compilan en un informe para cada docente y cada clase. El personal docente utiliza las calificaciones y comentarios para mejorar la educación en sus cursos, las incluyen en sus expedientes de promoción y permanencia y en algunas ocasiones se utiliza esta información cuando solicitan becas o premios. Las jefaturas de departamento las utilizan en revisiones anuales, para asignar cursos o evaluar docentes para aumentos de salarios y promociones. Un resumen de las evaluaciones de enseñanza se incluye en las carteras de la facultad cuando una persona es considerada para una plaza permanente. Finalmente, se menciona que los informes se incluyen en los archivos del personal docente y son confidenciales.

La evaluación de las personas académicas en la Universidad Nacional Autónoma de México, según Berta Orozco Fuentes, investigadora y docente de la UNAM, se realiza de la siguiente manera:

- **Consejos Técnicos de las Unidades Académicas:** Cada Instituto o Facultad de la UNAM evalúa a sus académicos a través de los Consejos Técnicos (facultades) o Consejos Internos (centros o institutos). Una vez realizadas las evaluaciones, estas pasan al Consejo Técnico para que califiquen, validen o soliciten aclaraciones sobre cada uno de los y las académicas. Además, el Sistema de Información de Académicos de la UNAM entrega una clave personal a cada docente para que este pueda presentar un informe anual de labores a través de un formato digital, el cual debe ser probado a través de documentos que hagan constar la legalidad y veracidad de las actividades que fueron reportadas en el informe. Este proceso es de carácter obligatorio y solo debe llenarse una única vez, es decir, una persona que tenga un puesto como docente no debe presentar otro tipo de informe si también labora como investigadora.
- **Dirección General de Asuntos del Personal Académico:** La DGAPA busca la actualización, superación, formación, desarrollo, estímulo y reconocimiento del personal académico de la UNAM. Está a cargo de diversos programas dirigidos a todo el personal docente; ya sea de tiempo completo

o de asignatura. Los programas tienen distintos enfoques: impulso a la investigación, fortalecimiento a la docencia, estímulo, reconocimiento y formación académica. Por ejemplo, el Programa de Primas al Desempeño del Personal Académico (PRIDE), “tiene como finalidad fortalecer las tareas sustantivas de la UNAM y promover su mejora mediante el otorgamiento de estímulos al personal académico de carrera que se haya distinguido en el desempeño de sus funciones, en el periodo que corresponda evaluar”. El ingreso al PRIDE no es de carácter obligatorio sino que está dirigido al personal docente de tiempo completo que tenga un mínimo de 5 años en la plaza de carrera.

La información es proporcionada por Orozco desde su labor docente desarrollada en el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) de la UNAM, unidad donde el investigador Gustavo Adolfo Ibarra Mercado planteó un acercamiento analítico al Cuestionario de Actividad Docente (CAD) utilizado por la misma. El CAD, dirigido a los estudiantes, tiene el objetivo de conocer su opinión sobre un docente específico. Según los resultados obtenidos a partir del análisis de Ibarra, se observa que “persista una visión fragmentada e incompleta de la evaluación docente y un CAD que aporta poca información sobre la labor del profesor en el marco del Modelo Educativo del Colegio” (Ibarra, 2018, p. 90).

En el Estatuto de la Universidad de San Carlos de Guatemala, en su Artículo 57, se estipula que el asesoramiento técnico de las unidades académicas es una de las atribuciones de la Dirección General de Docencia (DIGED), con el objetivo de que elaboren planes, programas y proyectos educativos, generen metodologías de enseñanza-aprendizaje y elaboren instrumentos de evaluación estudiantil y docente. Dentro de esta unidad se encuentra el Departamento de Evaluación y Promoción del Personal Académico (DEPPA), el cual se encarga de efectuar el control y la sistematización del proceso de evaluación docente del personal académico y la promoción docente de los profesores titulares. La DEPPA se respalda con lo estipulado en el Reglamento de Evaluación y Promoción del Personal Académico, que define la evaluación docente en su Artículo 43 como; “un proceso sistemático, continuo e integrado que valora las actividades del profesor universitario, con el objetivo de corregir posibles deficiencias e impulsar el desarrollo y perfeccionamiento de su función académica”.

A pesar de tener acceso a la recopilación de leyes y reglamentos de la Universidad de San Carlos de Guatemala (USAC), no fue posible obtener información detallada sobre el modelo de evaluación utilizado en dicha institución. Pero, a través de la Revista Científica del Sistema de Estudios de Posgrado de la USAC⁵, se logró acceder a un reciente estudio sobre la evaluación del desempeño docente de la carrera de pedagogía del Centro Universitario de Oriente; que es una instancia académica de la USAC y que tiene la misma categoría que las facultades o escuelas facultativas.

Allí explican que, con el objetivo de evaluar el desempeño docente, se utilizó un modelo de 360 grados, lo que permitió medir las competencias profesionales docentes. El modelo, como tal, está dirigido a

5 <http://www.revistasguatemala.usac.edu.gt/index.php/RSEP>

estudiantes (50%), coordinadores (20%), autoevaluación (20%) y docentes pares (10%). El instrumento utilizado, el cual tenía alrededor de 114 ítems, midió las competencias docentes en tres dimensiones: curriculares, de gestión y colaborativas.

La dimensión curricular se relaciona con la seguridad intelectual y tecnológica para la transmisión del conocimiento de manera ordenada, sistemática y sugerente. Esta dimensión se divide en dos categorías, el conocimiento que se tenga sobre la materia y la gestión curricular. En cuanto a la segunda dimensión, la de gestión, se refiere al rol que desarrollan los y las docentes como gestores de procesos en los que el factor humano es fundamental. Esto tiene que ver con las estrategias utilizadas para la enseñanza-aprendizaje y la atmósfera creada en el aula. La tercera y última unidad se refiere a las competencias colaborativas, las cuales se relacionan con el conjunto de habilidades que favorecen la relación del docente con el entorno educativo y social.

Esta investigación, a pesar de estar meramente dirigida a la evaluación del desempeño docente y de no detallar posibles acciones en torno a la aplicación y desarrollo de un modelo de evaluación para el Centro Universitario de Oriente, permite observar posibles tendencias en cuanto a los sistemas de evaluación que se utilizan en la región.

La Universidad Nacional Autónoma de Honduras cuenta con un Departamento de Seguimiento, Evaluación y Monitoreo de la Carrera Docente, según la Msc. Mabel Turcios Doblado, quien es la jefa a cargo de dicho departamento. Su tarea principal es la de administrar el Sistema de Evaluación del Desempeño Docente y aplicar el instrumento de evaluación, que cuenta con tres encuestas de opinión, cada una con aproximadamente 37 preguntas (Tabla 1). Las encuestas se realizan de la siguiente manera:

- La población estudiantil evalúa los docentes cada periodo académico, que son tres al año.
- La autoevaluación y evaluación del jefe una vez al año.

Tabla 1: Mecanismo de Evaluación de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras

EVALUACIÓN ESTUDIANTES			TOTAL EVALUACIÓN ESTUDIANTE	EVALUACIÓN JEFE DPTO	AUTOEVALUA CIÓN	PUNTAJE TOTAL (VDD-II-PAC-2018)	CALIFICACIÓN (VDD-II-PAC-2018)
III PAC-2017	I PAC-2018	II PAC-2018		II PAC-2018	II PAC-2018		
N/A	2.78	3.08	2.93	3.56	4	3.36	SATISFACTORIA
Calificación			Escala		Encuesta		Ponderación
Excelente			3.75 - 4.00				
Satisfactorio			3.00 - 3.74		Estudiantes		0.45
Aceptable			2.25 - 2.99		Jefe de Dpto		0.35
Insatisfactorio			1.00 - 2.24		Autoevaluación		0.20

Fuente: M. Sc. Mabel Turcios Doblado, jefa del Dpto de Seguimiento, Evaluación y Monitoreo de la Carrera Docente.

La Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua ha identificado la necesidad de contar con mecanismos de evaluación de la gestión institucional, por lo que ha desarrollado un Modelo de Evaluación del Desempeño de las competencias dirigido al personal directivo, académico y

administrativo. Este modelo se ha puesto en marcha en el año 2019 y cuenta con cinco fases que serán desarrolladas durante el mismo año: sensibilización, planificación e implementación del proceso, procesamiento de datos y entrega de resultados y elaboración del plan de mejora. El modelo se sustenta en dos documentos: la normativa y la metodología para la evaluación del desempeño del personal de la UNAN-Managua.

La escala de evaluación para la recolección de información se fundamenta en la escala Likert para frecuencia de ocurrencia de un indicador determinado. Esta incluye valores que son representados de manera cualitativa: Siempre (5), Casi siempre (4), Pocas veces (3), Muy pocas veces (2) y Nunca (1). Los resultados obtenidos se clasifican en las categorías: sobresaliente, satisfactorio y no satisfactorio. Esto permite obtener una valoración general del desempeño del personal evaluado. Las personas que sean clasificadas en la categoría de no satisfactorio serán convocadas a una entrevista personal con su superior inmediato, con el fin de asumir el compromiso de elaborar y cumplir un plan de mejoramiento, monitoreando el desempeño y dando seguimiento al plan cada tres meses. Las dimensiones que se toman en cuenta en los instrumentos de evaluación son: gestión académica, responsabilidad, trabajo en equipo, ética institucional e identidad institucional.

La universidad considera que el personal académico tiene un papel fundamental en el logro de la calidad en la educación. Por lo tanto, aplican los siguientes instrumentos:

- Instrumento de autoevaluación
- Instrumento de evaluación de los compañeros académicos
- Instrumento de evaluación del superior inmediato
- Instrumento de evaluación de estudiantes

La Universidad de Costa Rica cuenta con el Centro de Evaluación Académica que tiene una sección dedicada a aplicar instrumentos de evaluación del desempeño docente tanto para la mejora docente, a solicitud de las diferentes unidades académicas, como para el sistema de méritos o carrera académica y ascenso en Régimen Académico según el Reglamento de Régimen Académico y Servicio Docente de la Universidad de Costa Rica⁶. Este modelo de evaluación se aborda con más detalle en el siguiente apartado.

El Reglamento de Evaluación del Desempeño Académico⁷ del Instituto Tecnológico de Costa Rica, estipula que las personas funcionarias académicas deben ser evaluados con la finalidad de realimentar el desempeño laboral para propiciar la excelencia. Para esto se aplican instrumentos de evaluación contemplados en el sistema de evaluación institucional. El su Artículo 7 se legitima el Programa de Evaluación (PE) del Desempeño como parte del Departamento de Recursos Humanos, como el "encargado de elaborar, administrar y validar todo el proceso de evaluación del desempeño académico, velar por el buen funcionamiento del sistema de evaluación, hacer la distribución y recepción de

6 https://cu.ucr.ac.cr/normativ/regimen_academico_docente.pdf

7 <https://www.tec.ac.cr/reglamentos/reglamento-evaluacion-desempeno-academico-istituto-tecnologico-costarica>

documentos, procesar información, generar resultados y presentar informes de oficio a los evaluados, al Director y Vicerrector respectivo, y a solicitud de las Comisiones de Carrera Profesional”. Asimismo, es responsable de brindar la información sobre la evaluación académica para planificar las respectivas acciones correctivas. El PE cuenta con autonomía técnica dentro de lo que permite el marco normativo, aunque deberá fundamentar apropiadamente sus decisiones y prácticas.

La evaluación de las funciones docentes se aplica según la modalidad de los cursos, ya sea semestral, cuatrimestral, bimestral, anual, etc. Dicha evaluación está dirigida a tres actores: dirección de carrera (30%), personal administrativo (10%) y estudiantes (60%). El peso de la evaluación por parte de las personas estudiantes es significativo, pues el Artículo 12 indica que “cuando la evaluación por parte de los estudiantes no se realice por negativa del profesor, se asignará un “cero” como calificación”. Además, si la evaluación es inferior a 70 durante dos períodos consecutivos, se deben emprender acciones correctivas.

La evaluación del desempeño del personal académico en la Universidad Nacional de Costa Rica, se sustenta en un amplio marco jurídico que promueve la evaluación con el objetivo de identificar las fortalezas y las áreas de mejora del personal docente de la institución. El Consejo Académico de la Universidad Nacional (CONSACA) es el responsable de aprobar la reglamentación y normativa que guía la evaluación del desempeño docente, el cual “reconoce la importancia del quehacer del Programa de Evaluación Académica y Desarrollo Profesional en el mejoramiento cuantitativo y cualitativo de los procesos académicos desarrollados en la UNA”⁸. A partir de lo anterior, se han desarrollado diversas estrategias que han permitido la puesta en marcha del modelo de evaluación de la UNA. Por ejemplo, se han desarrollado una serie de instrumentos de evaluación que están dirigidos a tres actores principales: a la población estudiantil, la docente y la autoridad superior (Figura 2).

Figura 2: Modelo de Evaluación del Desempeño Docente - UNA - CR

⁸ <http://www.docencia.una.ac.cr/146-de?start=8>



Fuente: Sitio web Universidad Nacional (<http://www.docencia.una.ac.cr/146-de?start=8>)

El reglamento de la Universidad Técnica Nacional en Costa Rica regula la evaluación del desempeño docente en procura de su mejoramiento. Se evalúan cuatro componentes: evaluación de las direcciones de carrera, de las personas estudiantes, autoevaluación y la estrategia de mediación pedagógica. El proceso de evaluación consta de distintas etapas: aplicación de las herramientas y estrategias, elaboración de informes de resultados por docente y por sede y la implementación y seguimiento de planes de desarrollo del personal académico.

La evaluación se realiza mediante instrumentos digitales y estrategias presenciales que deben realizarse al menos una vez al año. La distribución de porcentajes en la calificación del desempeño docente se desglosa en 40% evaluación de las personas estudiantes, 40% de la dirección de carrera y un 20% de la autoevaluación (Tabla 2).

Tabla 2: Tabla de calificación de la Universidad Técnica Nacional - CR

Rango del puntaje	Categoría	Definición
Oscila entre 25 y 49.5 puntos	Deficiente	Desempeño no aceptable
Oscila entre 50 y 59.9 puntos	Muy malo	Desempeño muy por debajo del desempeño esperado
Oscila entre 60 y 69.9 puntos	Malo	Desempeño por debajo del desempeño esperado
Oscila entre 70 y 79.9 puntos	Regular	Desempeño mínimo esperado
Oscila entre 80 y 89.9 puntos	Bueno	Desempeño esperado
Oscila entre 90 y 100 puntos	Muy bueno	Desempeño por encima de lo esperado

Fuente: Elaboración propia

Por otra parte, la estrategia de mediación pedagógica se aplica al personal docente que obtenga una nota inferior a setenta, como promedio de los tres instrumentos de evaluación. Esta estrategia se realiza mediante un plan de evaluación que tiene tres pasos: un acuerdo sobre las áreas a mejorar, la

aplicación de la estrategia de mediación y la devolución de los resultados y el acuerdo del plan de desarrollo académico.

Los planes de desarrollo académico son acciones con el objetivo de fortalecer la función académica y el quehacer institucional. Se establecen cursos, talleres, seminarios, entre otras herramientas, las cuales se coordinan con el Área de Capacitación y Desarrollo de la Dirección de Gestión de Desarrollo Humano, la Unidad de Capacitación, Actualización y Profesionalización Académica y las Direcciones de Docencia. Dicho personal tiene un periodo máximo de un cuatrimestre para iniciar el proceso de capacitación y, de no ser así, se puede aplicar una amonestación por escrito a la persona evaluada. Las amonestaciones contemplan suspensiones sin goce de salario o despidos sin responsabilidad patronal en los siguientes casos: cuando la persona docente se rehúse en forma expresa o tácita a cumplir con el plan, cuando se incumpla sin justa causa el plan correspondiente y cuando, después de haber cumplido con dicho plan, continúe obteniendo una calificación inferior a setenta, en tres cuatrimestres consecutivos o no consecutivos en un período de dos años.

Según el Estatuto de la Universidad de Panamá, el personal académico de dicha institución, desempeñará las funciones de docencia, investigación, extensión, administración, producción y servicios. En su Artículo 169 se clasifica al personal docente de la siguiente manera:

- Docentes regulares: Han obtenido la permanencia en sus cargos mediante la realización de concursos. Esto se divide en auxiliares, agregados y titulares I, II y III.
- Docentes no regulares: Ejercen las funciones académicas en cargos no permanentes, su contratación está determinada por necesidades de servicio en las unidades académicas y el cumplimiento de normas universitarias. Estos se dividen en especiales, asistentes extraordinarios, visitantes e invitados.

La evaluación de las personas docentes es una responsabilidad de la Universidad de Panamá, para lo cual existe el Sistema de Evaluación del Desempeño Docente, el cual está administrado por la Dirección de Evaluación y Perfeccionamiento del Desempeño Docente, adscrita a la Vicerrectoría Académica. Cada Unidad Académica debe hacerse responsable del cumplimiento de las decisiones tomadas por esas instancias. La evaluación se realiza anualmente y los instrumentos de evaluación son los siguientes:

- Instrumento 1: Evaluación de la Unidad Académica
- Instrumento 2: Evaluación del estudiantes
- Instrumento 3: Autoevaluación
- Instrumento 4: Evaluación del apoyo a la actividad docente

Al aplicar dichos instrumentos de evaluación, la Dirección de Evaluación y Perfeccionamiento del Desempeño Docente se encarga de devolver los informes con los respectivos resultados. Quienes obtengan un porcentaje total de 91% y más, además de que todos sus promedios por área excedan el

75%, se les toma en consideración para la obtención de incentivos como la designación de cargos académicos y administrativos, ascensos de categoría y concursos a cátedras mediante la asignación de 3 puntos, horarios preferenciales, licencias, becas, vacaciones, recontractación, reconocimiento y distinciones establecidas en el Estatuto Universitario. Por su parte, quienes no alcancen un porcentaje superior al 75%, deben tomar ciertas acciones de mejoramiento. Si no logra superar dicha calificación por dos años consecutivos se exponen a una amonestación, pero si esta persiste por tres años, se determina la reubicación, suspensión o remoción del personal docente en cuestión.

Según el Reglamento de Evaluación Integral del Desempeño Docente de la Universidad Central del Ecuador, se aplican los instrumentos de evaluación a todos sus docentes titulares y ocasionales. Este modelo de evaluación se rige por los principios de integridad, especificidad, transparencia y confidencialidad. Además, no solo evalúa la docencia, sino también aspectos y actividades como la investigación, gestión académica y la vinculación con la sociedad. La evaluación se realiza en función del tiempo de dedicación y distribución docente, según los siguientes criterios (Tabla 3).

Tabla 3: Criterios de evaluación en la Universidad Central de Ecuador

Según tiempo de dedicación	Actividades a evaluar
Tiempo parcial	Docencia
Medio tiempo	Docencia y gestión académica
Tiempo completo	Docencia, investigación, gestión académica y vinculación con la sociedad

Fuente: Elaboración propia

La Universidad cuenta con cuatro instrumentos de evaluación: heteroevaluación (estudiantes), autoevaluación, coevaluación de directores de carrera y coevaluación del par académico o docentes coordinadores de cada campo o área de formación. La ponderación de las actividades en cada uno de los instrumentos, difiere según la actividad de la que se trate: docencia, investigación, gestión académica y la vinculación con la sociedad (Tabla 4).

Tabla 4: Ponderación de resultados de evaluación en la Universidad Central de Ecuador

Componente	Porcentaje
Autoevaluación	10%
Coevaluación de pares	30%
Coevaluación de directores	20%

Heteroevaluación	40%
Total	100%

Fuente: Elaboración propia.

Los instrumentos de evaluación son diseñados y validados por la Comisión de Evaluación de la Universidad y estos serán implementados a través de un sistema informático. Según la calificación obtenida, se clasificará al personal docente una escala previamente definida (Tabla 5).

Tabla 5: Categorías de evaluación docente en la Universidad Central de Ecuador

Nivel (cualitativo)	Rango (cuantitativo)
Desatacado	91 a 100
Competente	81 a 90
Satisfactorio	60 a 80
Insatisfactorio	Menor a 60

Fuente: Elaboración propia

Las evaluaciones del desempeño docente son realizadas anualmente y a partir de estas se generan informes con el objetivo de crear planes de mejora. El personal docente contratado ocasionalmente que no supere el rango de evaluación de 60%, no se considerará para la renovación del contrato. En cuanto al personal docente titular que presente durante dos años consecutivos una evaluación inferior a 60% y cuatro evaluaciones integrales de desempeño durante su carrera, serán destituido. Por otra parte, se considerará como falta el incumplimiento en la realización de los componentes de la autoevaluación y del par académico, además de reprobado en los programas de formación. En relación con el reconocimiento y estímulos que se pueden obtener al obtener una calificación de "Destacado" se menciona los siguientes: ser candidatos preferenciales a becas dentro o fuera del país, tener acceso a programas de maestría y doctorado auspiciados por la Universidad y el auspicio Institucional para asistir a cursos de capacitación y actualización dentro o fuera de la Universidad.

Según el artículo 139 del Estatuto de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú (UNMSM), las personas docentes tienen, como parte de sus funciones, la investigación, el mejoramiento de la enseñanza, la proyección social y la gestión universitaria. El cuerpo docente se compone de la siguiente manera:

- Docentes ordinarios: Constituidos por las plazas estables y permanentes de la universidad, a dicha categoría pertenecen los docentes principales, asociados y auxiliares.
- Docentes extraordinarios: Son quienes contribuyen con la investigación, docencia, proyección social, producción intelectual, científica, cultural o tecnológica, a dicha categoría pertenecen expertos, eméritos, honorarios, investigadores y visitantes.
- Docentes contratados: Estos prestan servicios a un plazo determinado según las condiciones que fija el respectivo contrato de acuerdo a un determinado reglamento.

En el caso de la UNMSM no fue posible hallar información sobre un respectivo sistema de evaluación docente. Sin embargo, a través del Portal de Transparencia Universitaria de la UNMSM⁹, se logró acceder al Reglamento de Evaluación del Desempeño Docente por Estudiantes. Dicho reglamento establece las normas y procedimientos para evaluar el desempeño docente, el cual debe ser supervisado por la Comisión de Evaluación Docente de cada Facultad. El Comité de Gestión de la Escuela Profesional es la entidad responsable de aplicar las encuestas de evaluación, las cuales requieren la participación obligatoria de los y las estudiantes. Dichas encuestas se aplican de manera semestral o anual. El Comité del Departamento Académico debe analizar los resultados obtenidos para desarrollar un plan de mejora dirigido a aquellas personas docentes que no sean evaluadas de manera satisfactoria. Por otra parte, los resultados serán tomados en cuenta para los procesos de ratificación y promoción.

La Universidad Mayor de San Andrés es parte del Sistema de la Universidad de Bolivia. Su Reglamento de Evaluación se basa en el Reglamento General de la Docencia, aprobado en el VI Congreso de Universidades entre el año 2013 y 2014. Con base en dichos reglamentos, la docencia en la Universidad Mayor de San Andrés se reconoce en las siguientes categorías:

- Docentes honoríficos: Nombrados por el Honorable e Ilustre Consejo Universitario por sus méritos y su trayectoria académica y científica, se clasifican en Eméritos y Honorarios.
- Docentes extraordinarios: Nombrados por una instancia universitaria para colaborar en la docencia y la investigación por un período definido. Se clasifican en interinos e invitados.
- Docentes ordinarios: Profesionales que ingresan a la docencia universitaria por concurso de méritos y examen de competencia u oposición. Se clasifican en contratados y titulares.

Según el artículo 29 del Reglamento General de la Docencia, la evaluación docente debe estar a cargo de las respectivas comisiones creadas en los Consejos de carrera o facultativos. Los parámetros que serán evaluados deben considerar el conocimiento y producción, la preparación pedagógica, el cumplimiento de las actividades académicas asignadas, la participación en la vida universitaria, la participación en tutorías y asesorías en los procesos de titulación e interacción social, como aspectos

9 <http://www.unmsm.edu.pe/transparencia/>

mínimos. Esta se realizará anualmente a las personas profesoras universitarias para su ingreso, permanencia y ascenso de puesto; para esto los instrumentos de evaluación se aplican a tres actores: autoevaluación, evaluación por parte de la dirección de carrera y evaluación estudiantil. La autoevaluación, que debe ser presentada ya sea por docente titular, a tiempo completo o a tiempo parcial, se realiza a partir de un informe-memoria de las actividades académicas y profesionales que ha desarrollado.

La Universidad establece tablas de evaluación, cuyos criterios y puntajes de evaluación tienen un puntaje máximo de 180 puntos (Tabla 6), y divide a sus facultades o carreras de la siguiente manera:

- Facultades o carreras con la investigación como actividad prioritaria.
- Facultades o carreras con equilibrio entre actividades de docencia, investigación y extensión.
- Facultades o carreras con prevalencia de actividades de docencia.

Tabla 6: Criterios y puntajes de evaluación en la Universidad Mayor de San Andrés

Criterios	A	B	C
Labor docente	30	40	50
Labor de investigación	50	40	30
Labor de extensión	10	20	30
Producción intelectual	50	40	30
Participación en la vida universitaria	20	20	20
Cursos y conferencias	20	20	20

Fuente: Elaboración propia

Los y las docentes obtienen cierta cantidad de puntos según la calificación obtenida en cada uno de los criterios que les evalúan, esto les permite ascender, permanecer, o en su defecto, descender en la categoría de docencia en la que se encuentran (honorífico, extraordinario y ordinario). Los reglamentos revisados para la presente investigación, menciona que hay sanciones e incentivos salariales según la calificación obtenida.

3.2. Mecanismo de evaluación docente en la Universidad de Costa Rica

En la Universidad de Costa Rica se entiende a la evaluación del desempeño docente como el “mecanismo por el que se le da seguimiento a la labor del personal académico en el espacio educativo, mediante cuestionarios estructurados que miden las percepciones de la comunidad estudiantil”¹⁰. A partir del año 2020, la Universidad de Costa Rica cuenta con un sitio institucional de transparencia, donde se puede encontrar información relevante y detallada sobre los distintos procesos de evaluación

10 Tomado del sitio de transparencia de la UCR (<https://transparencia.ucr.ac.cr/medios/documentos/2020/seccio%CC%81n-1.pdf>)

docente¹¹.

Este mecanismo se desarrolla en fases o momentos. Uno, el inicial, cuando el CEA aplica los instrumentos a la población estudiantil que, una vez analizados, ofrecen un dato que se entrega a las unidades académicas. Seguidamente, se da la toma de decisiones con respecto a ese dato en el seno de la Unidad Académica. Por ejemplo, cuando un docente es bien evaluado “puede compartir ideas sobre su quehacer pedagógico con sus colegas” (Francis, Kikut y Molina, 2020) y, en el caso de una persona docente con resultados poco satisfactorios, se pueden desarrollar procesos formativos o, si es del caso, establecer un proceso disciplinario pues tanto la unidad académica como la universidad, tienen potestad disciplinaria para actuar en consonancia y promover que la persona docente mejore su quehacer. Finalmente, otra fase consiste en buscar apoyo en otras instancias de carácter formativo en pedagogía y que existen en el seno de la universidad, tales como DEDUN, METICS¹², con el propósito de desarrollar procesos de mejora docente. “La evaluación no puede circunscribirse al dato, sino a las acciones que se realicen a partir del dato” (Op cit).

La evaluación docente y la participación estudiantil son voluntarias, pues son las unidades académicas las que deciden aplicar el mecanismo de evaluación docente o bien, la persona docente lo solicita motivada en su mejora docente o en la consecución de pasos académicos para ascender en Régimen Académico. En la Universidad también se da el caso, en algunas unidades académicas, en que desarrollan sus propios procesos de evaluación docente sin participación del CEA, no obstante la evaluación oficial, es decir, con validez institucional, es la realizada por el CEA, que apoya tres grandes procesos:

1. La evaluación docente solicitada por las Unidades Académicas para evaluar a su personal docente.
2. La evaluación docente solicitada por la persona docente para efectos de ascenso en régimen académico como parte del sistema de méritos de la universidad
3. La evaluación de la gestión administrativa o dirección superior, que evalúa la gestión a partir de la percepción de estudiantes (en el caso de ser una unidad académica que imparte carreras), de docentes, de personal administrativo y una autoevaluación.

La Universidad de Costa Rica cuenta con un marco normativo que regula todas las actividades de evaluación del desempeño docente. Este marco normativo, aún cuando no es explícito en relación con las posibilidades y consecuencias de la evaluación docente, contiene reglamentos y directrices que orientan este quehacer y se encuentra disponible en el sitio de transparencia de la universidad¹³. Esta normativa está relacionada directamente con la normativa nacional así como con normativa institucional, tal y como se desglosa a continuación¹⁴.

11 <https://transparencia.ucr.ac.cr/informacion-institucional/actividades-sustantivas-ucr/>

12 Departamento de Docencia Universitaria (DEDUN) y Unidad de Apoyo a la Docencia Mediada con Tecnologías de la Información y la Comunicación (METICS)

13 <https://transparencia.ucr.ac.cr/informacion-institucional/actividades-sustantivas-ucr/>

14 Tomado de <https://transparencia.ucr.ac.cr/medios/documentos/2020/seccio%CC%81n-5.pdf>

- La Ley General de Administración Pública de Costa Rica, Artículo 102, inciso b., indica que las potestades del superior jerárquico son:
 - Dar órdenes particulares, instrucciones o circulares sobre el modo de ejercicio de las funciones por parte del inferior, tanto en aspectos de oportunidad y conveniencia como de legalidad, sin otras restricciones que las que se establezcan expresamente;
 - Vigilar la acción del inferior para constatar su legalidad y conveniencia, y utilizar todos los medios necesarios o útiles para ese fin que no estén jurídicamente prohibidos;
 - Ejercer la potestad disciplinaria.
- La Ley de Fortalecimiento de las Finanzas Públicas indica que la evaluación del desempeño será un mecanismo para la mejora continua de la gestión pública y del desempeño y desarrollo integral de los funcionarios públicos. (Artículo 45).
- El Estatuto Orgánico muestra lo siguiente:
 - Artículo 49, inciso ch, establece que es función de los vicerrectores “resolver los asuntos que son de su competencia y velar porque los funcionarios bajo su autoridad desempeñen eficientemente su labor”.
 - Artículo 50, inciso ch., la labor de la Vicerrectoría de Docencia es: “velar porque la labor docente en la Universidad se lleve a cabo en forma eficiente y actualizada, en unidad de propósitos con la investigación, utilizando los sistemas más adecuados de enseñanza y evaluación”.
 - Artículos 82 bis y 111 indican que es potestad de la Asamblea Representativa de Facultad o de la Asamblea representativa de Sede, “declarar a un profesor perjudicial o ineficaz en su labor, por votación afirmativa -secreta- no inferior a las dos terceras partes del total de sus miembros, previo levantamiento de expediente, de acuerdo con la reglamentación que corresponda”.
 - Los Artículos 94, inciso d, 106, inciso ch. y 112 inciso ch, se refieren a que corresponde al director de las Unidades Académicas “ejercer en la Escuela las potestades de superior jerárquico inmediato de los funcionarios y su autoridad sobre los estudiantes”.
 - Artículo 175, indica que “los profesores son los funcionarios universitarios que, como principal quehacer, tienen a su cargo la enseñanza y la investigación en las diversas disciplinas del conocimiento, y la participación activa en programas de acción social”.
 - Artículo 177, indica que son obligaciones de los profesores “acatar las disposiciones que dicten (...) sus superiores jerárquicos.
- El Reglamento del Centro de Evaluación Académica postula:
 - Artículo 2, inciso c, indica que una de sus funciones es “procurar la superación de los sistemas de evaluación e instrumentar los programas de evaluación académica”.
 - Artículo 12, menciona que “la Sección Técnica de Evaluación Académica tiene como función primordial realizar el proceso de aplicación de instrumentos de evaluación, así como el proceso de codificación y tabulación de los resultados de los instrumentos”.

- El Reglamento de Régimen Académico y Servicio Docente, Artículo 47, inciso ch, establece que, para efectos de asignación de puntaje, “cada Vicerrectoría elaborará sus propias normas de evaluación para proceder a asignar estas calificaciones, mediante la aplicación de instrumentos de medición adecuados para cada área”.
- El Reglamento de Régimen Disciplinario del Personal Académico, Artículo 6, inciso r., tipifica como falta grave “entorpecer o negarse a participar en los procesos de evaluación de su labor académica, cuando sea oficialmente convocado para ello”.
- Las Políticas de la Universidad de Costa Rica, 2016-2020, orientan el quehacer universitario hacia
 - la implementación de acciones para que las evaluaciones del desempeño docente conlleven medidas formativas que garanticen y resguarden la excelencia académica en la Institución (Política 2.3.6, Eje Excelencia Académica).
 - el uso racional de sus recursos financieros y el fortalecimiento de los mecanismos de control y evaluación en todo su quehacer, garantizando la pertinencia y transparencia de sus acciones en el manejo de fondos públicos (Política 7.1.3, Eje Gestión Universitaria)
- La Oficina Jurídica, en Oficio OJ-1298-2013, indica que:
 - “la evaluación de la labor docente de los profesores de la Universidad de Costa Rica se realiza por medio de las evaluaciones que realiza el Centro de Evaluación Académica, que es una oficina administrativa académico-administrativa dedicada a la evaluación e investigación curriculares, la cual tiene como propósito contribuir al mejoramiento académico, mediante la investigación y evaluación de las diferentes dimensiones del fenómeno educativo en la Institución. (...) Fuera de las evaluaciones que aplica el Centro de Evaluación Académica no existe ninguna otra oficina dentro de la Institución competente para ejecutar dicha labor, por lo que cualquier otra evaluación que se realice carece de reconocimiento institucional”.
- La Oficina Jurídica agrega, en Oficio OJ-1504-2013 que “el derecho universitario no solo comprende propiamente la normativa emitida por el Consejo Universitario o la Rectoría, sino las interpretaciones oficiales realizadas por esta Asesoría Legal Institucional”.
- El Consejo Universitario aprueba un perfil para el profesorado de la Universidad de Costa Rica, tras un amplio proceso investigativo que incluyó talleres y consultas a connotadas personas académicas, así como la revisión de diversos planteamientos a escala internacional. Por lo que, adicionalmente al perfil básico inicial, estipulado por el Reglamento de Régimen Académico¹⁵, relativo a los pasos académicos para alcanzar la mayor categoría, la de catedrático, aprueba el “Perfil de competencias genéricas del profesorado de la Universidad de Costa Rica” el cual establece las competencias requeridas para el profesorado de la UCR en el nuevo milenio¹⁶.

¹⁵ Gaceta Universitaria N. 39-2004, p.4

¹⁶ Gaceta Universitaria N. 39-2004, pp. 6-7

- Resoluciones VD-R-10609-2019 y Resolución VD-11401-2020, que establecen disposiciones relacionadas con la evaluación docente para efectos de promoción en Régimen Académico y evaluación de unidades académicas, respectivamente.
- Sentencia 017432-2014 de la Sala Constitucional del 29 de octubre de 2014, donde se ordena a la Universidad de Costa Rica entregar la información sobre las evaluaciones a quien la solicite, sin que medie una “justificación de su interés en la información o aclarar si gestiona como ciudadano o estudiante”. En la misma sentencia se señala que “la Administración está en el deber de atenderla (la solicitud de resultados), sea proveyendo la información al administrado o, en caso de no disponer de ella, remitiendo la solicitud a la instancia administrativa que sí la tenga”. Adicionalmente, la Sala Constitucional fue enfática al indicar que los comentarios estudiantiles no deben ser dados a conocer.
- Circular VD-1-2019, referida a la entrega de información sobre las evaluaciones docentes a quien la solicite¹⁷.

En concordancia con esa normativa, los procesos de evaluación del desempeño docente han estado, históricamente, a cargo del CEA, específicamente de la Sección Técnica de Evaluación Académica (STEA), cuya responsabilidad es, entre otras tareas, aplicar los instrumentos de evaluación a la población estudiantil con fines de mejora docente o de ascenso en Régimen Académico.

El instrumento de evaluación fue construido por el CEA hace algunos años,

... a partir de un estudio de instrumentos utilizados en otras universidades, de contemplar las competencias básicas de las personas docentes, con el apoyo de personas expertas en evaluación y de un proceso de validación de las preguntas con estudiantes. Es un cuestionario que tiene una base científica y empírica, con mediciones de validez y confiabilidad, que ha sido estable en el tiempo y que se utiliza para todo el personal docente, pues evalúa una serie de competencias básicas que toda persona debe tener, independientemente de la disciplina que ejerza (Francis, Kikut y Molina, 2020).

También, las unidades académicas cuentan con la posibilidad de crear sus propias preguntas e incluirlas en el instrumento que aplica el CEA. Asimismo, en el contexto de pandemia generada por el virus COVID-19, y las consecuencias que tuvo para la academia en el año 2020, el CEA consideró que, ante la educación virtual o remota que se generó de emergencia, era necesario adecuar el instrumento, por lo que se adaptó a procesos pedagógicos en espacios virtuales. En la actualidad prácticamente el 100% de las unidades académicas solicitan la aplicación de los instrumentos de evaluación del desempeño docente. Los resultados de la evaluación son enviados por el CEA a las unidades académicas y éstas se los envían a las personas docentes, aunque no necesariamente a las personas estudiantes. Aunque, por transparencia estas últimas personas tienen derecho a conocer esos resultados.

¹⁷ <http://vd.ucr.ac.cr/documento/circular-vd-1-2019/>

Es importante recalcar que el CEA es el ejecutor del proceso y que son las Unidades Académicas las que impulsan su ejecución, pues la tarea del CEA se enfoca en la aplicación de cuestionarios y en su respectiva tabulación de resultados. El fin último de la evaluación docente es formativo, pues se busca aumentar la calidad del quehacer docente. Incluso puede servir de insumo básico para crear un Plan de Mejora entre la dirección y la persona docente, con un enfoque de mejora continua. Asimismo, cuando una persona docente obtiene bajas calificaciones es motivado a buscar apoyo en el Departamento de Docencia Universitaria. Por eso, el CEA ha tenido la premisa de que la evaluación del desempeño docente genera una mejora en las lecciones y de la carrera, le exige al profesorado estar actualizado y promueve que la educación en la Universidad sea cada vez mejor.

Históricamente, los resultados han sido muy positivos, pues el 95% del personal docente calificado ha obtenido notas superiores a 7 y, en la mayoría de los casos, estas personas docentes logran superar su nota en el semestre siguiente. Además, el CEA conoce los ítems con las calificaciones más altas por parte de las personas estudiantes, proyectando los aspectos significativos en la valoración realizada por ellas con respecto a sus docentes. Estos ítems son: claridad de expresar los contenidos, interés por el estudiantado, la metodología utilizada y dominio de los temas por parte del cuerpo docente

En resumen, la UCR tiene un mecanismo para la evaluación docente que se concreta de dos formas. Una, para la mejora docente que es solicitada por las Unidades Académicas y que es, únicamente, la población estudiantil quién evalúa. Dos, la evaluación para ascenso en Régimen Académico en las cuales son la población estudiantil, jefatura y autoevaluación quienes evalúan, y para evaluar gestión de Dirección Superior, en la cual también evalúa la población administrativa. Toda esta gestión está a cargo de la Comisión de Régimen Académico, del Consejo Universitario y de las Secciones de Régimen Académico y Técnica de Evaluación Académica, del Centro de Evaluación Académica

Evaluación del desempeño docente como parte del sistema de méritos académicos:

En la Universidad de Costa Rica existen dos formas de contratación. Una es por plazo definido, comúnmente llamada condición de interinazgo. Este sector de la población docente puede optar por pasos académicos para avanzar en carrera académica. La otra forma es cuando la persona ingresa a Régimen Académico, también llamada propietaria o en propiedad. Estas formas de contratación están en el Reglamento de Régimen Académico y Servicio Docente que regula la carrera académica de la población docente. De acuerdo con este Reglamento, el Régimen Académico de la Universidad de Costa Rica “es el sistema que organiza a los profesores universitarios en categorías con base en sus méritos académicos y en su experiencia universitaria” (Consejo Universitario, 2008, Art. 1).

Las categorías contempladas en el Reglamento son Interino, Instructor, Adjunto, Asociado y Catedrático (Op. Cit, Art. 9). Para cada categoría se cuenta con determinadas características, relativas al grado académico, estudios de posgrado, tiempo de servicio, labor académica (docencia, investigación y acción social), publicaciones, idiomas y, si es del caso, dirección académica superior

(Op. Cit, Art. 47). A cada una de estas condiciones se le asigna puntaje y a partir de las sumatorias obtenidas se determina la categoría en Régimen, según el Artículo 48 del mencionado Reglamento. Cuando un o una docente desea solicitar ascenso en Régimen Académico debe dirigirse a la Comisión de Régimen Académico, pues esta comisión es la encargada de “valorar los atestados y antecedentes de los profesores que han ingresado al Régimen y de establecer la categoría que les corresponde ... es la máxima autoridad en este campo y sus decisiones sólo podrán ser apeladas ante el Consejo Universitario” (Op. cit., Art. 7). A partir de esta solicitud, la Comisión de Régimen realiza un procedimiento definido, para asignar la puntuación que corresponde, solicitando al CEA la evaluación docente, sea sobre el desempeño docente o la evaluación de cargos directivos. Se solicita a las respectivas vicerrectorías la evaluación del quehacer que ha realizado la persona docente en actividades de acción social y de investigación.

La Comisión de Régimen Académico se “ajusta a lo indicado por el Reglamento de Régimen Académico y Servicio Docente” (Comunicación personal, Comisión de Régimen Académico, 14 de mayo 2019), específicamente en los Artículos 47 y 48, según se desglosa a continuación:

- Grado académico: Bachillerato Universitario: 10 puntos; Licenciatura: 15 puntos; Maestría: 25 puntos; Doctorado con carácter de posgrado: 35 puntos. No son puntajes sumativos, sino que se toma en cuenta algunas particularidades descritas en el Artículo 47, inciso a).
- Especialidad con carácter de posgrado: 5 puntos adicionales sobre el Bachillerato o la Licenciatura, previo estudio del Sistema de Estudios de Posgrado. Para un posdoctorado se acredita 1 punto por semestre, hasta un máximo de 4 puntos.
- Tiempo de servicio: 2 puntos por cada año de servicio, hasta un máximo de 20 puntos.
- Labor académica: 12 puntos máximo, distribuidos en 10 para docencia, 3 para investigación y 3 para acción social. Cada rubro es evaluado por la Vicerrectoría correspondiente -a la que le da potestad para crear sus propios instrumentos y mecanismos de evaluación-. Para el caso de Docencia, que corresponde a la Vicerrectoría de Docencia, esta evaluación es realizada por el CEA, mediante la STEA. Esta puntuación se revisa cada vez que el profesor solicite ascenso en Régimen para ingresar a una nueva categoría, en cuyo caso, es necesario haber obtenido al menos 7 puntos en el rubro de docencia, de lo contrario no le es posible ascender.
- Publicaciones, obras profesionales y didácticas: 0 a 4 puntos a cada publicación en relación con la calidad de lo publicado. Si son publicaciones colectivas, el puntaje se distribuye de acuerdo con el grado de participación de cada autor o autora, agregándole un 25% del puntaje que le corresponde y, en caso de obras multi o transdisciplinarias, 0,25 puntos más. La calificación se hace a partir de criterios como creatividad, originalidad, relevancia y complejidad. Para ascender a catedrático es necesario contar con, al menos, 16 puntos.
- Idiomas: 3 puntos máximo por idioma cuya certificación es emitida por la Escuela de Lenguas Modernas o por la Escuela de Filología, Lingüística y Literatura, según corresponda. Se asigna 1

punto por conocimiento básico, 2 puntos por conocimiento más complejo y tres por dominio completo del idioma en cuanto a comprensión y producción. Para optar al grado de catedrático se requieren al menos tres puntos, de los cuales al menos dos deben ser de un idioma.

- Dirección académica superior: 3 puntos máximo cuando la evaluación es un 10. Esta evaluación se realiza, a solicitud de la persona interesada, una vez que se cumple el período de nombramiento y, máximo, seis meses después.

De acuerdo con el Reglamento (Art. 48), el personal docente requiere 36 puntos para ser Adjunto, 54 para ser Asociado y 90 para ser Catedrático. En general la aplicación de puntaje es relativamente sencilla salvo en la evaluación del quehacer docente y la asignación de puntaje a las publicaciones, pues estos dos aspectos son los que más polémica generan en la comunidad universitaria.

A criterio de la Comisión de Régimen Académico (Comunicación Personal, 14 de mayo 2019) y del personal administrativo de la Sección de Régimen Académico del CEA (Comunicación Personal, 23 de mayo 2019), las y los docentes manifiestan opiniones como las siguientes:

- la principal queja es sobre publicaciones y no sobre evaluaciones. Casi todos los docentes tienen notas superiores a 8, muy poco tienen evaluaciones inferiores a eso.
- una de las observaciones que nos han hecho es sobre la evaluación de unidad académica y la evaluación de régimen académico, se cree innecesario hacer ambas cada semestre.
- debería unificarse las dos evaluaciones para simplificar el proceso.
- les molesta que la población estudiantil tenga tanto peso porcentual en la asignación de la nota pues alegan que los puntajes asignados no son objetivos.

En el seno de la comunidad universitaria prevalece el descontento relativo a la evaluación del desempeño docente con fines de ascenso en régimen y con respecto a las publicaciones. Por eso dedicaremos una línea a este aspecto.

La evaluación para ascenso en Régimen Académico, a cargo de la STEA, consiste en preparar los cuestionarios, organizar la aplicación, revisar, digitalizar y obtener resultados (CEA, 2019, p. 5). Estos instrumentos se aplican a la población estudiantil del docente que solicita el ascenso, a la jefatura y también a sí mismo. De modo que se cuenta con tres fuentes de información para obtener el puntaje final que será enviado a la Comisión de Régimen Académico para que sea utilizada en la valoración del ascenso del personal docente que lo solicita.

El procedimiento inicia en la STEA a partir del momento que recibe la lista, enviada por la Comisión de Régimen Académico, que solicitó ascenso para el semestre en curso y que cumple con las siguientes condiciones (Resolución VD-R-10609-2019): ser funcionaria activa, impartir bajo su responsabilidad al menos un curso -teórico, práctico, laboratorio, tutoría u horas profesor- en carreras de pregrado o grado o tener al menos diez horas lectivas en lecciones no menores a dos horas cada una y haber aplicado alguna evaluación. El Manual de Procedimientos establece protocolos específicos para situaciones particulares como por ejemplo si trabaja en un hospital o en un laboratorio o en alguna Sede

Universitaria.

El cálculo de la puntuación a asignar se realiza a partir de la información de los cuestionarios aplicados a estudiantes, jefatura y autoevaluación. En el caso de la población estudiantil se calcula un promedio ponderado, que, a su vez, se promedia con la nota de jefatura y autoevaluación (Tabla 7).

Tabla 7: Ponderación de resultados de la evaluación docente en la UCR

Población que evaluó	Ponderación
Estudiantes	80%
Jefatura	10%
Autoevaluación	10%

Fuente: CEA, 2019, p. 7

El resultado, es decir la puntuación final por docente, es remitido vía oficio, suscrito por la dirección del CEA, a la Comisión de Régimen Académico, que cuenta con el apoyo administrativo de la Sección de Régimen Académico. La población docente puede apelar este resultado dirigiéndose a la presidencia de la Comisión de Régimen Académico, quien podrá resolver al respecto, o bien, dirigir su reclamo o a la dirección del CEA, para su respectivo trámite.

Para la evaluación de la dirección superior, el proceso es similar al anterior, con la diferencia de que se consulta a la población docente, administrativa, estudiantil y a la nueva jefatura y estos resultados se ponderan (Tabla 8).

Tabla 8: Ponderación de resultados de la evaluación a dirección superior en la UCR

Cuestionario	Ponderación
Docentes	35%
Personal Administrativo	35%
Estudiantes	10%
Jefatura	10%
Autoevaluación	10%

Fuente: CEA, 2019, p. 10

Evaluación del desempeño docente para la mejora docente:

La aplicación de cuestionarios para la evaluación del desempeño docente de las y los docentes de la Universidad de Costa Rica corresponde a la Sección Técnica de Evaluación Académica (STEA).

Esta Sección, que forma parte del CEA, evalúa el desempeño docente del profesorado que solicita promoción en Régimen Académico, asesora, apoya y capacita al personal de las Unidades Académicas en sus procesos de evaluación docente con fines de auto-mejora, proporciona, a la comunidad universitaria, información relacionada con la evaluación del personal académico y procura, permanentemente, la superación de los sistemas de evaluación de la Universidad de Costa Rica¹⁸.

La evaluación del desempeño docente se puede realizar de dos maneras. Sincrónica, es decir que la persona, encargada en la Unidad Académica, entrega al estudiantado una clave impresa para que, en ese momento, responda el cuestionario utilizando cualquier dispositivo conectado a Internet. Asincrónica, cuando el personal del CEA envía una invitación, al correo electrónico de cada estudiante, con un enlace para ingresar a la aplicación y responder el cuestionario de acuerdo con sus posibilidades. También, y de acuerdo con las condiciones específicas de la unidad académica, pueden ser utilizadas las dos modalidades.

De acuerdo con el Manual de Procedimientos para la Evaluación del Desempeño Docente y de la Gestión, la STEA brinda apoyo a las unidades académicas (UA) “en sus procesos de evaluación del desempeño docente” por lo cual mantiene, con ellas, “una estrecha comunicación ... con el fin de coordinar el trabajo de campo y el envío de información a la Sección Técnica de Evaluación Académica” (CEA, 2019, p. 2). La evaluación para la mejora docente, que se realiza con base en un instrumento que recoge las percepciones estudiantiles, tiene como propósito la autoevaluación y la mejora de la función docente. Esta evaluación se realiza a solicitud de las UA, pues son ellas las responsables de la evaluación, de la toma de decisiones, de la custodia de los resultados y del mecanismo que realice con su población docente a partir de los resultados obtenidos.

El procedimiento para la aplicación de los cuestionarios, que usualmente es realizado semestralmente, inicia con una solicitud, vía oficio, a la Dirección del CEA, siempre que se realice dentro de los plazos establecidos por el CEA, al iniciar el año, solicitando apoyo para la realización de su proceso de evaluación del desempeño docente. Al oficio se adjunta una “Carta de Entendimiento sobre responsabilidades para el proceso de evaluación del desempeño docente” y un “Formulario para solicitud de apoyo para la Evaluación Docente”¹⁹. Una vez cumplido este procedimiento, la dirección del CEA traslada la solicitud al STEA.

La población docente evaluada es seleccionada de acuerdo con los criterios de la UA. Puede ser toda la población, solo una parte de ella o, incluso, una sola persona docente, siempre y cuando imparta cursos propios de la UA, salvo si se cuenta con la autorización de la UA “dueña” del curso.

¹⁸<http://www.cea.ucr.ac.cr/index.php/departamentos/stea>

¹⁹ Ambos documentos están en el ANEXO 1.

El instrumento de evaluación, también llamado cuestionario²⁰, es construido por el CEA, no obstante, la UA puede solicitar “la inclusión de preguntas adicionales que sean de su interés” (Op Cit, p. 3). tomando en cuenta que es la UA la responsable de procesar esos resultados. La tarea de la STEA es entregar las bases de datos generadas a partir de las respuestas de la población estudiantil. La UA gestiona esta información como considere conveniente y, cuando una o un docente no está conforme con el resultado, o desea realizar algún tipo de consulta, se dirige a la dirección de la UA y, posteriormente, si es necesario, se dirigen al CEA.

Una vez que los instrumentos han sido aplicados y que se cierra la recepción de datos adicionales, la STEA envía los resultados a la autoridad correspondiente de acuerdo con la jerarquía y la naturaleza de la evaluación, vía correo electrónico y vía oficio, para efectos de archivo del documento. Ocasionalmente esta evaluación puede ser solicitada por otras instancias como la Contraloría Universitaria o la Oficina de Asuntos Internacionales, en caso de tratarse de becas al exterior.

Es importante mencionar que el instrumento que se venía utilizando desde el 2005 fue remozado a partir de una investigación que la STEA realizó en el 2017, en la cual se llevó a cabo una serie de visitas a las distintas unidades académicas recogiendo su experiencia y recomendaciones. Como resultado de esa investigación se crearon nuevas preguntas, pasando de 29 preguntas a 41 preguntas, y se sumaron nuevos apartados, a saber: autoevaluación estudiantil y un conjunto de ítems transversales, tales como el respeto a la diversidad de género, etnia y el medio ambiente. Por otra parte, se agregó un espacio en donde se pudiese opinar a nivel cualitativo realimentando posibles puntos de mejora para el o la docente. A partir de este remozamiento, se renovó y fortaleció el instrumento, sustituyendo, a partir del primer semestre del 2018, los dos instrumentos utilizados para la evaluación de las unidades académicas y para el ascenso en Régimen Académico.

3.3. Supuestos teóricos

Reflexionar sobre la evaluación del desempeño docente remite a comprender la evaluación como un quehacer humano que busca la mejora docente. El diccionario de la Real Academia Española indica que evaluar es “señalar el valor de algo”, “estimar, apreciar, calcular el valor de algo” o “estimar los conocimientos, aptitudes y rendimiento de los alumnos”²¹. En otras palabras, evaluar es conocer el estado actual de una situación para emitir un juicio de valor al respecto.

La evaluación del desempeño docente, por su parte, es un ejercicio complejo, pues intervienen factores diversos, algunos evidentes y otros no tanto, que tienen relación directa con la forma de pensar la docencia, con la empatía que se sienta con el curso, con la cantidad de estudiantes en el curso, con la naturaleza de la profesión, y otros más.

²⁰El instrumento se encuentra en el ANEXO 2

²¹ <https://dle.rae.es/evaluar?m=form>

En este caso, el problema de investigación se desarrolla alrededor de conceptos como la evaluación del desempeño docente y la coherencia curricular y didáctica. Es por eso que el marco teórico abordará estos conceptos, que son tomados en cuenta para entrevistar a la población docente que participa en este estudio.

La evaluación, como proceso humano, es una condición que tenemos las personas para repensar lo que hacemos. En las organizaciones, la evaluación es un proceso que busca el mejoramiento de las cosas. La evaluación trasciende la aplicación de instrumentos y es, en general, un proceso colectivo. En la UCR este proceso da insumos a las Unidades Académicas para crear y desarrollar procesos de mejoramiento. La evaluación docente implica el fortalecimiento de una cultura evaluativa de parte de todos los que trabajamos en la universidad, sea como informantes a completar los cuestionarios o como tomadores de decisiones (Francis, Kikut y Molina, 2020).

La evaluación docente puede abordar tres dimensiones: la personal, la disciplinar-profesional y la pedagógica, por lo que los instrumentos de evaluación deberían informar sobre esas tres dimensiones. La evaluación docente, como cualquier otra actividad evaluativa, es una acción pedagógica, es una estrategia para direccionar el quehacer hacia el logro de los propósitos institucionales, por lo que trasciende el instrumento utilizado. En el caso de la Universidad de Costa Rica son dos los propósitos fundamentales, el reconocimiento de méritos académicos y la mejora docente.

3.3.1. Evaluación del desempeño para la mejora docente

Referirse a este apartado implica referirse a dos aspectos esenciales. El primero trata de comprender el quehacer docente; el segundo es relacionado a la evaluación docente. Este ejercicio, junto con la comprensión de la coherencia pedagógica, curricular y didáctica, ayudará a conceptualizar la evaluación del desempeño docente.

El quehacer docente:

Mucho se ha escrito a nivel mundial sobre este tema. No obstante, en el contexto de la presente investigación, nos referiremos al quehacer docente en el nivel de la educación superior, particularmente al que realizan las personas profesionales en las distintas áreas del saber, sin tener, necesariamente, formación pedagógica. El quehacer docente es relativamente claro: las personas que quieren aprender en la universidad quieren aprender una profesión y las personas docentes trabajan para que sus estudiantes la aprendan. Para algunos esto significa que la población estudiantil reciba la información que ofrecen, para otros es promover la construcción de conocimientos a partir de esos saberes que ofrece y para otros es la relación de los saberes ofrecidos con las situaciones reales del contexto. Todos estos saberes que se comparten en cada uno de los cursos son seleccionados a partir de la propuesta curricular de la que forma parte. No es lo mismo ser docente en ingeniería, que en nutrición, en arquitectura o en antropología. Así como tampoco es lo mismo ser docente en los primeros cursos del plan de estudios o en los últimos.

Más concretamente, las personas docentes esperan -y desean- lograr que sus estudiantes aprendan. Este concepto de aprender puede comprenderse a partir de una gama de opciones que van desde la transmisión pura de información hasta la construcción absoluta de saber por parte de quienes son estudiantes. Aunque se entiende que también en el quehacer docente se aprende no solo a ser mejor profesional, sino a ser mejor docente cada día. En otras palabras, se cumple la premisa de Freire “no hay docencia sin discencia” (Freire, 1997, p.24) queriendo decir que, en todo acto pedagógico, todas las personas que participan aprenden y enseñan.

Debemos considerar a la educación y a la enseñanza como procesos críticos, de búsqueda, reflexión, indagación y construcción. Los educadores, por lo tanto, debemos propiciar ambientes apropiados para su vivencia, ambientes caracterizados por la libertad, el respeto y la tolerancia, donde afloren la imaginación, la creatividad, la reflexión y las respuestas innovadoras (Hernández, 2002, p. 120).

Enseñar no existe sin aprender y viceversa y es con esta vivencia como, históricamente, mujeres y hombres percibieron que era posible trabajar maneras, caminos, métodos de enseñar. Aprender precedió a enseñar o, en otras palabras, enseñar se diluía en la experiencia realmente fundadora de aprender. Carece de validez la enseñanza que no resulta en un aprendizaje en que el aprendiz no se volvió capaz de recrear o de rehacer lo enseñado, en que lo enseñado que no fue aprehendido no pudo ser realmente aprendido por el aprendiz (Freire, 1997, pp. 25-26).

Adicionalmente, es necesario tener presente que el quehacer docente no es una acción en el aire, sino que es un acto pedagógico que se instaura en un proyecto curricular determinado y en una sociedad específica. Su naturaleza pedagógica esencial es promover aprendizajes intencionados y definidos previamente en una propuesta curricular que, a su vez, se sustenta y se orienta hacia el logro del perfil de egreso previamente definido, con base en las necesidades socio-históricas, epistémicas y pedagógicas de la profesión en el contexto social que se desarrolla.

Este contexto social es muy diferente al de hace algunos años, pues actualmente se experimentan muchos cambios, entre ellos el acceso a la información. Como plantea Serrano (s.f.), “los cambios habidos en el contexto social, desde las sociedades primitivas orales, hasta las lecto-escritoras, y en la actualidad la configuración de la Sociedad de la Información (SI), denotan evoluciones, no solo culturales y comunicativas, sino también cambios en la manera de entender la educación” (p. 1).

Es por eso que el quehacer docente también necesita experimentar cambios, pues los contextos de los que provienen sus estudiantes están expuestos a estos cambios, y por lo tanto, afectan sus formas de aprender. No es lo mismo aprender cuando no existían tecnologías de la información y la comunicación que ahora, cuando sí existen, y mucha de la información que reciben en las lecciones ya la han encontrado en la red de información. Es necesario trascender el hecho de memorizar la información y para eso se necesita aprender sobre pedagogía.

La persona docente fuera de ser una portadora de conocimiento “disciplinar” de acuerdo con el dominio de conocimiento de su profesión, en el plano de la pedagogía se considera un productor de saber

pedagógico, es decir un sujeto productor de conocimiento, un sujeto de poder y un sujeto político (Bernal, 2006, p. 5).

Shulman (en Garritz y Trinidad-Velasco, 2004) plantea que la población docente construye tres tipos de conocimiento: “(a) conocimiento del contenido temático de la materia, (b) conocimiento pedagógico del contenido (CPC), “el tema de la materia para la enseñanza”, y (c) conocimiento curricular” (p. 2).

El contenido temático de la materia y el conocimiento curricular hablan por sí mismos, pues el primero se refiere al conocimiento en la mente del profesor y el curricular a los programas o diseño curricular específico de la carrera que se imparte. De alguna manera se ajusta a compartir su conocimiento profesional y se ajusta a lo indicado en el perfil de egreso profesional y en el programa del curso que imparte.

Sin embargo, el conocimiento pedagógico del contenido es “el conocimiento que va más allá del tema de la materia per se y que llega a la dimensión del conocimiento del tema de la materia para la enseñanza” ... que incluye “las formas más útiles de representación de estas ideas; las analogías, ilustraciones, ejemplos, explicaciones y demostraciones más poderosos; en pocas palabras, las formas de representación y formulación del tema que lo hace comprensible a otros” (Shulman, 1987, p. 9 en Garritz y Trinidad-Velasco, 2004, pp. 2-3).

De alguna manera se refiere a la interpretación y transformación del contenido temático de acuerdo a las características de sus estudiantes y lograr que ese conocimiento tenga sentido para quienes aprenden. Como dicen Veal y MaKinster es “la habilidad para *traducir* el contenido temático a un grupo diverso de estudiantes usando estrategias y métodos de instrucción y evaluación múltiples, tomando en cuenta las limitaciones contextuales, culturales y sociales en el ambiente de aprendizaje” (1999 en Garritz y Trinidad-Velasco, 2004, pp. 3-4).

El quehacer docente implica, básicamente, aprender y enseñar en forma simultánea. Lo anterior significa que este quehacer puede promover la búsqueda, creación y desarrollo de actividades en las que, las y los estudiantes, tengan la oportunidad de interactuar con textos así como con otras personas y que, mediante esa interacción, construyan conocimientos e igual dinámica para el docente, pues aprende a partir de la interacción que se genera en sus lecciones.

Lo ideal para que el quehacer docente logre que sus estudiantes aprendan significativamente, es que este quehacer sea reflexivo, indagador y autocrítico con respecto a sus logros pedagógicos en los cursos que imparte, de manera que, a la vez que sus estudiantes aprenden, también él o ella aprende. “Los profesores deben ser co-aprendices con sus alumnos y diseñadores de procesos y ambientes de aprendizajes” (Tünnermann, 2006, p.2).

Ya lo menciona Badilla (2009) plantea que el aprendizaje significativo se logra cuando la población estudiantil es activa en sus entornos de aprendizaje, tanto presencial como virtualmente y que esta actividad puede centrarse en cinco acciones sustantivas: relacionar, diseñar, publicar, intercomunicar y programar. “Existen entonces grandes retos para la educación para los tiempos presentes y

venideros: es necesario acoger el pensamiento complejo, descentralizar el aprendizaje y utilizar las TICS para interrelacionar, intercomunicar, programar, proponer, crear, publicar” (Badilla, 2009, p.111) Entonces, vamos a entender por aprendizaje aquel acto humano que se genera como consecuencia de una interacción con el entorno o contexto. Esta interacción genera emociones que provocan deseo de mantenerse cerca o de alejarse de la vivencia y, por lo tanto, de conocer más o conocer menos. Esta emoción es clave en la construcción de aprendizaje significativo. Una emoción agradable se genera cuando el saber que se encuentra en la lección tiene sentido en su vida personal y laboral, en otras palabras, cuando lo que encuentra en los cursos es interesante. En esta interacción, las personas reaccionan distinto de acuerdo con su situación social de desarrollo, es decir, de acuerdo con su historia y su contexto. Por eso, cada ser humano se ve convocado, o rechazado, por la acción del otro, de modo que, simultáneamente al aprendizaje de alguien, quienes están en ese contexto también aprenden.

Una situación social de desarrollo es definida por Vygotski (1983, p.51, en Chavarría, 2011, p. 47) como “una relación peculiar, única e irrepetible, específica para esa etapa de la vida, entre el niño y su medio, ante todo social”. Eso significa que el o la estudiante establece una relación única mediante la cual, no solo se forma profesionalmente, sino que también construye su forma de estar y de actuar en el mundo. Las relaciones que establezca con sus docentes y con sus compañeros y compañeras influyen en el desarrollo de su personalidad y de su aprendizaje de la profesión.

Por eso aprender es de las acciones más complejas que existen. Es evidente que aprender implica la construcción de una idea o de un saber teórico o empírico que previamente no existía y que, en el momento que se construye, forma parte de la persona para siempre. Aprender es una acción que sucede a lo largo de la vida, pues se aprende siempre, en cada espacio de interacción.

En el contexto de la Educación Superior, el aprendizaje se promueve en el marco de lo indicado en la propuesta curricular en la que se participa y previamente enmarcado y reflejado en el perfil de egreso profesional. Para un o una docente es imposible afirmar cuál ha sido el aprendizaje de cada uno o una de sus estudiantes. Lo que es posible afirmar es que cada aprendizaje, sea cual sea, se da en una situación social de desarrollo mediante una vivencia que es determinada por el contexto universitario que viene a complementar el bagaje histórico cultural de cada estudiante y por la disciplina que se estudia.

El quehacer docente toma en cuenta algunos elementos curriculares y didácticos. En el caso de la Universidad de Costa Rica, se cuenta con lineamientos emitidos por el Centro de Evaluación Académica. El instrumento utilizado para guiar el quehacer docente es el programa de la unidad de aprendizaje o, como se le llama comúnmente, el programa del curso. Este programa, que también se le ha llamado carta al estudiante, es básicamente un contrato pedagógico, entre docentes y estudiantes, acerca de lo que se está por conocer y lo que se espera que hagan las y los estudiantes. Todos los programas de cursos en la Universidad de Costa Rica se caracterizan por poseer una sigla,

un nombre, una cierta cantidad de créditos²² y de horas clase²³, ciclo²⁴, clasificación²⁵ y modalidad²⁶. Algunos tienen requisitos y correquisitos (Bolaños, 2016, p. 3).

Además, en ellos se incluye una descripción del curso, los objetivos o competencias, los contenidos por abordar, así como la metodología, la evaluación, un cronograma y la bibliografía. En cuanto a la metodología, este aspecto es central en la posibilidad creativa que ofrece, pues es quien imparte el curso que imagina las mejores formas de compartir esos saberes que tiene bajo su responsabilidad. También la evaluación tiene su dosis de creatividad, pues está demostrado que las evaluaciones mediante examen no siempre garantizan conocer los aprendizajes significativos, sino más bien, fortalecen la memoria.

El profesor construye su práctica docente en una etapa de planeación y en otra de ejecución o interacción, e involucra a un profesor activo que toma decisiones para conducir el aprendizaje y resolver las situaciones que surgen (Cañedo y Figueroa, 2013, s.p.).

Un programa de un curso refleja la visión que tenga el docente sobre el aprendizaje, salvo la descripción, los objetivos o competencias, el resto es una acción didáctica, es decir, una acción creativa que concrete espacios para el aprendizaje significativo. De ahí lo difícil de la docencia en la educación superior. El o la docente presenta determinado asunto, lo intercambian -o lo transfieren- a/con sus estudiantes, quienes aprenden lo que quieren y pueden aprender. Para quien ejerce la docencia es imposible conocer qué aprendieron sus estudiantes. De ahí la paradoja, un curso universitario es para aprender determinados asuntos propuestos en un diseño curricular, solo que, de todo eso, no se sabe con claridad que se aprendió.

En síntesis, el quehacer docente es un ejercicio pedagógico y didáctico que responde a una propuesta curricular reflejada en un perfil de egreso profesional y demarcado por un área específica de la profesión de que se trate. También está determinado por el tipo de curso, pues puede ser teórico, práctico o laboratorio o de otro tipo, como un módulo; por su nivel de virtualidad y por su ubicación en la malla curricular. No es lo mismo un curso al iniciar la formación que al final de ella.

La evaluación docente:

La evaluación de un acto pedagógico, es una observación que genera un juicio de valor con respecto a lo que se espera. El quehacer docente, como parte de sus acciones para promover aprendizajes, incluye la evaluación de los aprendizajes. Siempre es necesario un ejercicio evaluativo para reconocer

22 De acuerdo con el Convenio para unificar la definición de crédito en la Educación Superior de Costa Rica (aprobado en sesión 2297-16, 19/07/1976) el crédito es “una unidad valorativa del trabajo del estudiante, que equivale a tres horas reloj semanales de trabajo del mismo, durante 15 semanas, aplicadas a una actividad que ha sido supervisada, evaluada y aprobada por el profesor” (p.1) http://www.cu.ucr.ac.cr/normativ/definicion_credito.pdf

23 Qué pueden ser teóricas, prácticas, laboratorio o teórico-prácticas

24 Se refiere al ciclo o semestre de estudios en el diseño curricular. Para Bachillerato son 8 ciclos y para Licenciatura son 2 ciclos.

25 Se refiere a si el curso es PROPIO del plan de estudio de la Unidad Académica, es de SERVICIO, ofrecido para estudiantes de otros planes de estudio (otras unidades académicas) o es MIXTO, cuando se ofrece tanto para el propio plan, como de servicio para otras carreras (Bolaños, 2016, p. 3)

26 Presencial, Virtual, Bimodal

los aprendizajes obtenidos y emitir un juicio que, en el caso de la población estudiantil universitaria, es de aprobación o reprobación del curso.

Algo similar se realiza con respecto al quehacer docente. Las organizaciones educativas que realizan evaluación docente lo hacen con ese propósito, es decir, valorar la calidad pedagógica del quehacer docente. Y, para realizarlo, desarrollan diferentes mecanismos e instrumentos con los cuales se obtiene información que genera unos resultados que, organizados, sirven para emitir un juicio de valor con respecto a lo que se espera de ese o esa docente. Parece una idea sencilla pero no lo es tanto, pues las organizaciones están ante el desafío de lograr que estos procesos de evaluación docente tengan sentido para las personas evaluadas y que sirvan de insumo para conocerse y mejorar su quehacer docente.

El estudio de la competencia del personal docente universitario es motivo de preocupación desde inicios del siglo XX, pasando por los 50 y se intensifica entre los años 70 y 80. Obviamente, en la actualidad esta área es impostergable debido al rol del funcionario universitario, como actor social, quien debe enseñar a aprender a sus estudiantes y, a su vez, llevarles a tomar iniciativas innovadoras en el mundo cambiante del cual es partícipe. (Acevedo y Olivares, 2010, p. 21).

Tradicionalmente, la evaluación se ha entendido como un proceso objetivo que busca aclarar aspectos de una realidad que se concibe como predecible, contabilizable, generalizable y, sobre todo, libre de valores. En este sentido, la idea de evaluación se asocia al uso de parámetros, indicadores, métodos que promuevan la objetividad y la distancia entre lo que se evalúa y las personas involucradas en practicar la evaluación ... Hoy en día, sin embargo, la teoría de la evaluación está siendo reconstruida más allá de este enfoque tradicional, en el entendido de que "la realidad" es dinámica, diversa, compleja, cambiante, subjetiva. De ahí que la evaluación se concibe como un proceso más reflexivo y menos informativo, en donde se incorporan los valores, las preocupaciones y las concepciones iniciales de las personas involucradas, así como el contexto histórico y las situaciones en donde suceden los hechos que se evalúan. (Calderón y Vargas, 2005, p.3)

Es por eso que evaluar significa algo más que medir, implica describir, comprender, interpretar y reinterpretar la propia forma de realizar los procesos. La evaluación se concibe como un proceso de reflexión que se realiza a través de un análisis crítico de una situación, problema o proceso social, y que empieza a ser desarrollado a partir de los valores, las preocupaciones y las concepciones iniciales de las personas involucradas. Como indica De Alba (1991, 1993), la evaluación es un proceso reflexivo que considera tanto el origen y desarrollo de un proceso dado o situación, como sus características estructurales (Vargas et al., s.f.).

Si con respecto a la población estudiantil podemos decir que la evaluación es el mecanismo -o las acciones didácticas- que desarrolla el o la docente para conocer qué aprendieron sus estudiantes y si eso que aprendieron coincide con los propósitos del curso, ¿que podemos decir de los resultados de la evaluación del quehacer docente? Si los resultados de la evaluación son positivos, entonces solo

resta continuar motivando y promoviendo espacios de reflexión constante en torno a este quehacer. Pero si los resultados de esta evaluación muestran que las acciones docentes están lejos del propósito institucional, entonces ¿qué puede hacer la institución cuando un o una docente obtiene una calificación de “reprobado o reprobada”?

Evaluar, por lo tanto, es una acción compleja, aunque tradicionalmente haya sido desarrollada con simpleza, pues se ha utilizado para conocer el nivel de dominio teórico y didáctico que muestra la población docente. En el caso de la Universidad de Costa Rica, y debido a razones históricas y de capacidad institucional, se aplican cuestionarios que, como se mostró páginas atrás, revisan el cumplimiento de la normativa institucional y aspectos didácticos. No obstante, no incluyen aspectos relativos a contar con realimentación para mejorar el quehacer docente con respecto a la construcción de aprendizajes significativos por parte de sus estudiantes.

Cualquier acción evaluativa es -o mejor dicho debería ser- también una acción de aprendizaje. Es una oportunidad de oro para provocar una interacción intelectual entre la persona evaluada, la teoría y el contexto. Por eso, es deseable que las y los docentes aprovechen la evaluación del quehacer docente para mejorar sus prácticas didácticas. En una acción evaluativa es deseable que, simultáneamente a la evaluación, la población docente construya nuevos aprendizajes sobre enseñar y aprender, por eso cualquier acto evaluativo debe trascender lo meramente instrumental.

Evaluar este quehacer es conocerlo y emitir un juicio de valor al respecto. Tünnermann nos ofrece una idea orientadora cuando plantea que la evaluación, cuando es comprendida como una estrategia de mejoramiento y transformación, no es un fin en sí misma, sino que es el medio para lograr que sus resultados tengan una utilización real y sirvan de base para la toma de decisiones orientada a garantizar la calidad. La evaluación es un proceso continuo integral y participativo que permite identificar una problemática, analizarla y explicarla mediante información relevante en torno al objeto de estudio, permite valorar y enfocarse hacia aspectos concretos y específicos del objeto de estudio (2006, pp.17-18).

El concepto de evaluación necesita “resignificarse a la luz de las prácticas existentes y de las propuestas actuales en el ámbito universitario; buscar consenso en la comunidad universitaria sobre lo que se debe entender por un desempeño docente de calidad y por último, articular procedimientos de evaluación y uso de los resultados” (Calderón y Vargas, 2005, p.2).

En Chihuahua, México, la Secretaría de Educación Pública (Martínez-Chairez y Guevara, 2015), emite un planteamiento que podría orientar esta necesaria resignificación, pues va más allá de la medición pura. Inicia con una descripción genérica de la evaluación del desempeño y complementa definiendo la evaluación del desempeño docente, que a lo largo de esta reflexión se ha venido denominando como quehacer docente, aunque en realidad, por ambas expresiones puede entenderse lo planteado en el

Diccionario de la Real Academia Española²⁷, “desempeñar es ejercer las obligaciones inherentes a una profesión, cargo u oficio”, no obstante al mencionar quehacer docente se quiere resaltar el carácter cotidiano de la docencia.

La evaluación del desempeño de una persona significa evaluar, por un lado, el grado de cumplimiento de sus funciones y responsabilidades establecidos por la institución de pertenencia, y por otro, la calidad con que se lleva a cabo la función en términos de rendimiento y los logros obtenidos en un tiempo determinado que permitan realizar una valoración y dar a conocer las fortalezas y áreas de oportunidad para la mejora de la función. ... La evaluación del desempeño docente es un proceso sistemático cuyo propósito es emitir juicios de valor sobre la calidad del cumplimiento de responsabilidades docentes en la enseñanza, aprendizaje y desarrollo de los estudiantes, a través de un seguimiento permanente (Martínez-Chairez y Guevara, 2015, p. 114).

Y Ponce (2005, en Martínez-Chairez y Guevara, 2015) plantea que el “desempeño profesional docente es la actuación del profesor de acuerdo a sus competencias pedagógicas para poder orientar, guiar, y evaluar el proceso de aprendizaje del alumno, para lo cual se debe tener el dominio de tareas y funciones específicas para la función docente” (p. 114).

En otras palabras, el quehacer docente lleva consigo la construcción de saberes pedagógicos, es decir, curriculares y didácticos que le permiten crear estrategias de aprendizaje oportunas para que sus estudiantes construyan aprendizajes significativos con respecto a la profesión que aprenden. Si esta persona docente, además, interactúa con sus colegas y se capacita en pedagogía, puede lograrse una docencia de calidad y coherente con el currículo y, por tanto, el perfil de egreso.

Autores como Giroux (1997) y Apple (1996) conciben a los educadores como “trabajadores culturales”, intelectuales con una relativa autonomía estructural, que son capaces de ejercer cierta dirección cultural en los diferentes grupos con quienes trabajan, para provocar la transformación social e impulsar prácticas democráticas que conlleven a la comprensión crítica de las sociedades y su desarrollo (Calderón y Vargas, 2005, p. 5).

Estas autoras (Op cit) consideran que la labor docente, que actualmente es evaluada desde un enfoque técnico-academicista, centrado en “productos, número de publicaciones, grado académico, calificación de sus alumnos” atiende más a los resultados que al proceso (p.4). En la Universidad de Costa Rica, este ha sido el enfoque que, en la práctica, más ha prevalecido y por lo tanto, la evaluación del desempeño docente no ha incidido o ha incidido muy poco en las mejores formas de realizar la función docente.

Se hace necesario privilegiar un papel más activo del profesorado en el diseño, desarrollo, seguimiento y reformulación de estrategias pedagógicas, en el cual la evaluación cobra importancia, en tanto proceso reflexivo que permite el autoanálisis de la labor docente y la reflexión de su quehacer con miras

²⁷<https://dle.rae.es/desempe%C3%B1ar>

a su mejor desempeño (Op cit, p. 5). Ellas, como parte de ese proceso reflexivo de autoanálisis, plantean que los “atributos propios de una buena docencia” se enfocan en tres dimensiones: qué debe saber el docente, es decir sus conocimientos, qué debe saber hacer refiriéndose al método, tecnologías, técnicas, competencias didácticas y, finalmente, cómo debe ser y comportarse o sea establecer relaciones, practicar habilidades sociales y desarrollar actitudes personales (Op cit, p. 6).

1. Los conocimientos o saberes son de tres tipos. Uno, son aquellos propios de la profesión y que corresponde enseñar en sus distintos cursos. Para este caso es necesario haber construido saberes propios de su profesión, como es su preparación académica. Dos, conocer aspectos pedagógicos de la Educación Superior, como son la teoría de la educación, tanto currículo como didáctica, referida en particular a la profesión que se enseña y reflejada en los programas de los cursos que imparte así como en su práctica docente. Tres, la normativa institucional no puede ser desconocida pues esa es la normativa en la que se enmarca su quehacer docente y que refiere aspectos como principios; normas universitarias, sus deberes y derechos; sus obligaciones contractuales; las costumbres y formas de hacer de la comunidad universitaria.
2. El saber hacer la docencia tiene que ver sobre todo con la planificación de los procesos de aprendizaje de sus estudiantes reflejada en el diseño de su programa de cursos y cuidando la coherencia entre los objetivos y los contenidos. También este aspecto está relacionado con las estrategias didácticas desarrolladas en el transcurso de las lecciones, es decir, “la habilidad para encontrar la combinación de métodos más adecuada a la naturaleza de lo que enseña y a las características de la población estudiantil promoviendo la motivación del estudiantado así como la construcción de aprendizajes significativos. Este aspecto también incluye las estrategias de seguimiento y evaluación de los aprendizajes, cuidando su función formativa más que de medición, así como la investigación que realice, pues esta es una actividad esencial del quehacer docente. Esta investigación puede ser, por ejemplo, sobre el quehacer docente o sobre la didáctica específica de la profesión que se enseña. “El ejercicio docente constituye en sí mismo la calidad de la docencia. Su evaluación tiene la mayor importancia para todos los procesos de mejora o aseguramiento de la calidad, para la formación y profesionalización del profesorado y para la toma de decisiones departamentales” (Op cit, p. 10).
3. Esta tercera dimensión, que se refiere al cómo ser, tiene que ver con “actitudes propias, identificables y por tanto reconocibles en el comportamiento del personal docente, cuya presencia debe contar con un reconocimiento en términos de incentivos y de sanciones” (Op cit, p.12) que generen un clima armonioso, agradable y motivador del aprendizaje, por ejemplo el respeto en el trato al estudiantado, la apertura intelectual, su disponibilidad de atender al estudiantado, dentro y fuera del aula y su preocupación por facilitar su aprendizaje, entre os.

La relación entre el quehacer docente, su evaluación y la coherencia pedagógica, curricular y didáctica existe, pues ambas tienen el mismo propósito, que es promover el aprendizaje con sentido y que sea significativo. Esa es la razón por la que a continuación se hace una exposición al respecto.

3.3.2. Coherencia pedagógica, curricular y didáctica.

Al hablar de coherencia pedagógica, curricular y didáctica nos lleva a entender, inicialmente, estos tres conceptos. Coherencia se asume a partir de la Real Academia Española (2014, párr. 1), donde se define como “conexión, relación o unión de unas cosas con otras”, por lo que se entiende que “la educación, el currículo y la didáctica se cohesionan, se conectan y se relacionan a partir de un común denominador” (González, 2018, p. 12), es decir, a partir del imaginario de ser humano que se desea formar o educar, sus características, sus conocimientos, habilidades y valores. Es lo que, tradicionalmente, en las propuestas curriculares se llama “perfil de egreso profesional”.

La pedagogía se entiende como la ciencia que tiene por objeto de estudio la educación, cuyo método de estudio es interpretativo y produce construcción teórica, ofrece el sustento teórico y las premisas necesarias para dirigir los esfuerzos en pro de formar o educar personas, específicamente en el campo curricular y didáctico. La pedagogía “piensa en el proceso educativo del ser humano. Esto significa que estudia todas las manifestaciones sociales en las que se intercambia y construye conocimiento” (González, 2014, p. 56). La educación, en cambio, es un acto natural y espontáneo, mientras que la pedagogía se encarga de construir actos pedagógicos.

Los actos pedagógicos son aquellos que se desarrollan con una intencionalidad dirigida al aprendizaje en espacios didácticamente pensados. La pedagogía, entonces, es la ciencia que estudia esos actos educativos y que, por lo tanto, construye teoría educativa que nos orienta en el diseño de actos pedagógicos (González, 2017, p. 19). Esta intencionalidad conlleva un determinado interés, un foco de atención, es decir, un enfoque pedagógico. Retomando el aporte de la Real Academia Española (2014, párr. 1), se observa que enfoque es la “acción y efecto de enfocar”, en otras palabras, es dirigir la atención y la acción hacia donde está el interés, lo que significa, en el ejercicio docente, que este quehacer se enfoca o pone atención “desde determinadas ideas previas acerca del aprendizaje que caracterizan su visión de mundo, lo que la acerca a uno -o varios- enfoques pedagógicos determinados”.

Dado que la pedagogía es un acto intencionado para formar determinado perfil de ser humano, y que esa intención responde a una determinada visión de mundo en el que interactúan los seres humanos, se hace necesario recordar el aporte de De Souza Silva (2011, p. 104) cuando propone que en todo el planeta se está experimentando la convergencia de, al menos, tres revoluciones en conflicto, las cuales pueden ser denominadas: la revolución cibernética, la revolución económica y la revolución contextual de mundo, y que cada una lleva implícita una determinada visión de mundo que, a su vez, se refiere a

un determinado perfil de ser humano. De acuerdo con cada visión del mundo, construimos un imaginario de ser humano y, ejercemos el oficio de educar en respuesta a ese imaginario (Tabla 9).

Tabla 9: Visiones de mundo en conflicto en el contexto de cambio de época

Visión cibernética	Visión mecadológica	Visión contextual
Metáfora guía: el mundo es una máquina que funciona como un sistema de información autorregulado; un mundo constituido de redes cibernéticas, donde todo es reducido a información y todos son percibidos como consumidores, procesadores y <i>productores</i> de información.	Metáfora guía: el mundo es un mercado , un conjunto de arenas comerciales y tecnológicas cuya misión es la función económica. Las personas, y la naturaleza, son proveedores, productores, clientes, procesadores, competidores, inversionistas, consumidores, exportadores, pues todo puede ser vendido y comprado.	Metáfora guía: el mundo es una trama de relaciones y significados entre diferentes formas y modos de vida, con amenazas creadas por la acción humana y cuya solución depende de que la sostenibilidad sea percibida como una propiedad emergente de la integración humana para superar nuestra vulnerabilidad
Los seres humanos son recursos humanos , piezas del engranaje porque todo lo que entra en la máquina es percibido como recurso: recursos naturales, recursos financieros, recursos humanos, etc.	Los seres humanos son capital humano o <i>capital intelectual</i> , porque todo lo que entra en el mercado es percibido como capital: capital natural, capital financiero, capital social, capital humano, etc.	Los seres humanos son talentos humanos ; el mundo tiene potencialidades naturales, humanas, etc. Nuestra imaginación nos permite crear más allá de la experiencia actual y del conocimiento previo.
Las organizaciones son máquinas innovadoras que consumen, procesan y producen información, que es transformada en bienes y servicios a ser ofertados. La organización sostenibles es la organización eficiente; a mayor grado eficiencia mayor grado de sostenibilidad. La eficiencia productiva es su objetivo.	Las organizaciones son proveedores de bienes y servicios demandados por el mercado, que es la principal fuente de referencia para la innovación. La organización sostenibles es la organización competitiva; a mayor grado de competitividad mayor grado de sostenibilidad. La mayor competitividad es su objetivo.	Las organizaciones son facilitadores de cambio , inspiradas en los desafíos (necesidades, realidades y aspiraciones) del contexto donde ocurre la aplicación e implicaciones de sus contribuciones. La organización sostenible es la organización cambiante, que innova y cambia junto con su entorno cambiante.

Fuente: Elaboración propia a partir de De Souza Silva, 2011.

Ahora bien, entendiendo que según la visión de mundo que se tenga influye en el perfil de ser humano que se considera necesario en la sociedad, entonces puede establecerse una relación entre este imaginario y la posición curricular y didáctica. Dicho de otro modo, según el ser humano que se crea necesario para la sociedad, así se van a seleccionar los procesos curriculares y didácticos para educar. Estas tres visiones de mundo, en términos pedagógicos, orientan la teoría educativa que, de una u otra manera, puede responder a una de estas tres visiones de mundo según quien la proponga. Por eso cada docente puede “reconocer su propio enfoque pedagógico, reconocer el enfoque pedagógico de la propuesta curricular y, algo mucho más importante, si su enfoque pedagógico personal es diferente al enfoque de la carrera en que participa” (González, 2014, p. 58).

En términos generales, puede asumirse los aportes de De Souza (2011) para hacer una analogía con los enfoques pedagógicos. Es decir que a cada visión de mundo le corresponde un enfoque pedagógico

específico. Siguiendo a González (2014) puede afirmarse que una visión de mundo cibernética corresponde al enfoque conductista, a la visión mercadológica le corresponde un enfoque cognitivo y a una visión contextual corresponde un enfoque crítico (Tabla 10).

Tabla 10: Coherencia entre pedagogía, educación, currículo y didáctica

Enfoque pedagógico	Educación visión de mundo - ser humano	Enfoque curricular	Estrategias didácticas
Conductista	Cibernética	Tecnológico	Estudiantes que reciben información como sinónimo de conocimiento
Cognitivo	Mercadológica	Deliberativo	Estudiantes que construyen el conocimiento a partir de la experiencia, aprendizaje colaborativo y deliberación
Crítico	Contextual	Crítico	Estudiantes que construyen conocimiento a partir del diálogo entre el conocimiento y la realidad particular de un contexto determinado

Fuente: Elaboración propia

El currículo se comprende como “la acción humana que estructura, de manera creativa, las acciones planificadas para formar un determinado tipo de ser humano mediante procesos educativos dirigidos al respecto” (González, 2017, p. 8). De fondo lo que es claro es que el currículo no es neutro, sino que responde al ejercicio del poder mediante una construcción político-ideológica, que de fondo tiene la intención de formar personas que transformen la sociedad en la dirección deseada por quienes diseñaron la propuesta curricular.

Una propuesta curricular es la representación simbólica de un sistema compuesto por las realidades ocurrentes y las proyecciones sobre las interacciones entre elementos y dinámicas en una institución o proceso educativo. Es decir, el currículo a través de su expresión elaborada, que podríamos llamar ‘diseño curricular’, nos presenta lo que existe (elementos materiales, impersonales o personales, procesales, filosofía, objetivos, aspectos jurídicos, históricos...), así como las interacciones que tienen lugar entre esos elementos -componentes estáticos- y los procesos -componentes dinámicos-. (Aldana, 1996, p. 207)

Y, tal como se ve en la Tabla 10, la teoría curricular habla de enfoques curriculares. Ruiz (2005), por ejemplo, plantea la existencia de tres enfoques: tecnológico, deliberativo y crítico y Escudero (1999)

propone el técnico y experto; el deliberativo y práctico y el crítico y postmoderno. Estos autores coinciden en la comprensión de cada uno de esos enfoques pudiendo afirmarse responden a las mismas premisas pedagógicas.

Tanto el enfoque tecnológico como el técnico y experto asumen que la realidad es estática, única, convergente, fragmentable y que se comprende a partir del método científico, por lo que el conocimiento curricular es universal, objetivo, neutro, racional, controlable y eficaz.

El enfoque deliberativo y el práctico conciben la realidad con un fenómeno dinámico, múltiple, holístico y divergente, en tanto el currículo se construye con un fin “estrictamente técnico” (Escudero, 1999, p. 125). Este enfoque es práctico o experiencial, es decir, promueve experiencias de aprendizaje colaborativas, lo que le da el carácter de deliberación con énfasis en la construcción de conocimiento. Finalmente, el enfoque crítico se relaciona con el crítico y postmoderno, porque conciben la realidad como un fenómeno compartido, histórico, construido dinámica y colectivamente, en donde la construcción del conocimiento se realiza desde la participación y comunicación, influenciados por el contexto (cultura, política, economía, otros) cuyo conocimiento curricular busca identificar y comprender los problemas en su contexto en un diálogo teoría-realidad.

El tercer concepto necesario de abordar, para entender la coherencia entre pedagogía, currículo y didáctica, es el de didáctica, entendida como el instrumental creativo, en forma de experiencias o actividades creativas, que propone el o la docente, para lograr con éxito educar en función del logro del perfil de salida. Es toda actividad creativa, diseñada especialmente para lograr el perfil de salida, tanto en la construcción de conocimientos y en el desarrollo de habilidades y destrezas, como de la vivencia de las actitudes y los valores. “No hay ninguna duda de que la didáctica expresa el referente práctico y operativo más natural y propio de la pedagogía”. (Aldana, 1996, p. 219)

Toda acción didáctica, supone el propósito de mediar, corregir y estimular la experiencia del encuentro entre un sujeto que ejerce una serie de funciones sobre o con un contenido, o mejora capacidades diversas, de suerte que quedan transformadas y enriquecidas dichas funciones y capacidades que en un sentido general reconocemos como aprendizaje. (Gimeno, 2010, p. 37)

Por eso se afirma que la didáctica es un arte, aunque también incluye técnicas y estrategias. En realidad es un concepto complejo. Es un arte, pues involucra la dimensión creativa, sin embargo, también tiene un marco de acción teórica y técnica, el cual es la disciplina, ciencia, técnicas y métodos necesarios de aprender para lograr el dominio de la profesión que se aprende, por lo cual, ha sido concebida como “el arte de enseñar, de instruir”. (Aldana, 1996, p. 220).

Las estrategias didácticas creadas están influidas por varios factores. Uno es el Mandato Pedagógico Institucional, es decir, aquella aspiración institucional acerca del tipo de ser humano que desea formar la institución, organización, ámbito o proyecto educativo en que se desenvuelve. Este Mandato Pedagógico puede entenderse como

...el compromiso que toda institución educativa asume ante su población meta, sea cual sea el nivel educativo, desde el inicial al superior, y se traduce en la formación de un determinado perfil de ser humano definido, explícito y coherente con las ideas inspiradoras que la crearon. A partir de él es posible determinar el enfoque pedagógico y sus respectivas estrategias institucionales, curriculares y didácticas (González, 2017, p. 19)

Otro factor que incide en la selección de las estrategias didácticas es el perfil de salida o perfil de egreso profesional. Un perfil de egreso profesional orienta las “intencionalidades o estados meta terminales” (Díaz Barriga, citado por Ysunza, 2010, p. 53). El perfil de egreso implica

Conjuntar una visión humanista, científica y social de manera integrada, alrededor de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, valores, etcétera [así como] la delimitación de las áreas o sectores donde se llevará a cabo la labor del egresado, los principales ámbitos de la actividad profesional a realizar y las poblaciones o beneficiarios de su labor profesional. (Díaz Barriga, citado por Ysunza, 2010, p. 53)

El tercer factor se refiere la posición teórica personal de la o el docente y reflejada en su propia concepción de los procesos de aprendizaje. Cada ser humano asume una propia visión de mundo, consciente o inconscientemente, lo que hace que se posicionen en un determinado enfoque pedagógico, que a la vez coincide con un enfoque curricular.

La estructura invisible que une a estos tres factores -Mandato Pedagógico Institucional, Currículo y Didáctica - es la coherencia que existe entre ellos. La orientación o enfoque didáctico dependerá de la orientación o enfoque curricular y este, a su vez, dependerá del Mandato Pedagógico Institucional. Están unidos por una columna vertebral invisible, a la cual se llamará el enfoque pedagógico. Existe coherencia entre el Mandato Pedagógico Institucional, la propuesta curricular y la didáctica cuando estos tres tienen en sus fundamentos el mismo enfoque pedagógico.

“La educación es la visión, la intención; el currículo es el esqueleto, la forma de organizar esa intención y la didáctica es el músculo, la forma de llevar al aula esta intención” (Eleonora Badilla Saxe, comunicación personal, 30 de abril 2016).

Es posible encontrar la coherencia pedagógica, curricular y didáctica detectando el enfoque pedagógico predominante en el Mandato Pedagógico Institucional (González, 2017), en las propuestas curriculares y en las estrategias didácticas. Si en los tres procesos prevalece el mismo enfoque pedagógico entonces podemos hablar de coherencia. Es importante tener claro que es casi imposible que haya presencia de un enfoque sin influencia de los otros, por lo que lo conveniente es encontrar el enfoque pedagógico que prevalece sobre los otros dos.

La coherencia entre educación, currículo y didáctica se encuentra cuando, en una propuesta curricular determinada, todos sus elementos responden al mismo -o mismos- enfoques pedagógicos, pues puede darse el caso de que se asuma premisas pedagógicas de distintos enfoques pedagógicos. En este sentido, el propósito de encontrar la coherencia, no es dictaminar qué enfoque debe prevalecer en cada

propuesta curricular, sino que las personas involucradas en esta propuesta curricular puedan encontrar el enfoque pedagógico tanto en su perfil de egreso como en su propuesta curricular y en las estrategias didácticas que desarrolla, tanto para determinar su coherencia interna como para su correspondencia con el Mandato Pedagógico Institucional (González, 2018, p. 14)

3.3.3. Evaluación de coherencia pedagógica, curricular y didáctica en el desempeño docente

Si la evaluación es una mirada observadora que recoge información para emitir un juicio de valor y la coherencia curricular es el esfuerzo por actuar con base en un mismo enfoque pedagógico, entonces, se puede afirmar que evaluar el cumplimiento de la coherencia curricular en el desempeño docente implica observar, en ese proceso de evaluación, lo siguiente:

- Si la persona docente conoce el Mandato Pedagógico Institucional o perfil de egreso genérico.
- Si la persona docente conoce el Perfil de egreso profesional de la carrera que se imparte.
- Si el programa del curso que imparte responde a estos perfiles de egreso
- Relacionar si las estrategias didácticas desarrolladas responden a los perfiles y al curso.
- Relacionar esos perfiles y las estrategias didácticas con los enfoques pedagógicos.
- Si el programa del curso que imparte responde a estos perfiles de egreso
- Si las estrategias didácticas desarrolladas en el curso responden al programa del curso
- Determinar el enfoque pedagógico que prevalece en todas esas acciones
- Detectar si en todas prevalece el mismo, o los mismos, enfoques pedagógicos.

Es fundamental entender que la coherencia curricular, más que un producto, es un proceso de construcción permanente y que, en cada carrera universitaria, puede ser logrado mediante espacios de reflexión pedagógica continuos. Incluso esos espacios pueden contar con los resultados de la aplicación del cuestionario como recurso despertador del análisis que se realice. Incluso puede pensarse en desarrollar esos espacios con grupos pequeños o grupos medianos. O, también, invitar personas a la unidad académica, que comparta sus reflexiones pedagógicas.

Además, es poco real pretender que prevalezca sólo un enfoque pedagógico o que sea el mismo enfoque en todas las acciones, pues la diversidad humana también se refleja en el quehacer pedagógico. Lo relevante cuando se habla de coherencia curricular, es enfocarse en la toma de conciencia sobre los propios actos, lo cual se logra con realimentación (que proviene de los resultados de la evaluación) y con reflexión colectiva y periódica acerca de las pretensiones de la institución, de la carrera y de las acciones didácticas que podemos realizar para lograrlo.

Es por eso que la propuesta de la presente investigación se enfoca en considerar que, con respecto a la autoevaluación del desempeño docente, pueda adaptarse para que también evalúe si el o la docente conoce los aspectos necesarios para lograr la coherencia curricular en los cursos que imparte.

4. PROCEDIMIENTO METODOLÓGICO

4.1. Tipo de investigación (indicar carácter, enfoque y profundidad)

La presente investigación es de tipo descriptivo. Es de tipo descriptivo porque su objeto de estudio busca “ describir situaciones y eventos. Esto es, decir cómo es y cómo se manifiesta determinado fenómeno” (Hernández, Fernández y Baptista, 1998, p. 60). No obstante, esta categoría no alcanza todo lo esperado pues, enfatiza en la relación de variables, cuando en la presente investigación, si bien se va a describir el fenómeno de la evaluación del desempeño docente a partir de los aportes de las personas consultadas, no se relacionarán variables, sino que la descripción será el insumo para determinar las características que debe tener la evaluación del desempeño docente en la educación superior y garantizar la coherencia pedagógica, curricular y didáctica generando aprendizajes significativos por parte de la población estudiantil. Se pretende “ampliar el espacio de acción de los actores involucrados y obtener conocimiento científico” (Keune y Boog, 2000, p. 17).

Por su parte esta investigación tiene un enfoque cualitativo, estructurado en unidades de análisis, enfocado en procesos y en explicaciones (Martínez 2006, citado por Rodríguez, 2010, p .47), por su parte, ha resumido las características de esta aproximación al señalar que “la investigación cualitativa trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones”. No significa que está opuesto a lo cuantitativo, es más bien que integra este aspecto en aquellos momentos del proceso en que los datos cuantificables ayudan a la comprensión del proceso. Es por eso, que la presente investigación se orienta a:

1. Realizar análisis de procesos y no de productos terminados
2. Busca la interpretación sin limitarse a la descripción
3. Estudiar el proceso de cambio, dando prioridad al proceso y no al objeto y revisando la relación entre posibles causas y factores que intervienen en el proceso
4. Retomar los aportes de las personas consultadas es fundamental pues el “potencial del lenguaje para describir un conjunto de casos, y para comunicar el contenido de la experiencia humana, es tremendo” y transforma la realidad de quien se expresa (Langer, en Eisner, 1998, p. 45)

De acuerdo con Langer (en Eisner, 1998) la investigación cualitativa tiene seis rasgos (p. 49) que, aplicados al contexto de la presente investigación, se entiende de la siguiente manera:

- El enfoque, es decir aquello a donde se va a dirigir la atención. En este caso, es el proceso de evaluación de desempeño docente. Es lo que otros autores llamarían unidad de análisis.
- El rol de la persona investigadora, que no se desprende de su subjetividad, sino que la acepta y es consciente de que “la manera en la cual vemos y reaccionamos frente a una situación, y cómo interpretamos lo que vemos, lleva nuestra propia firma (p.51).
- Su carácter interpretativo, es decir, justifica y explica la información que recibe e interpreta en función de la situación estudiada, en este caso el proceso de evaluación del desempeño docente.

“ Su propósito es descubrir debajo de la conducta manifiesta el significado que los hechos tienen para quienes los experimentan” (p.53)

- “Un lenguaje expresivo y la presencia de voz en el texto” (p. 54) dando visibilidad a las personas afectadas por el proceso estudiado.
- Pone atención a lo concreto, es decir, que retoma la información recopilada y las voces escuchadas, para organizarlas en función de la unidad de análisis, a saber, el modelo de evaluación del desempeño docente.
- Valida la coherencia, intuición y utilidad instrumental pues “la evidencia empleada en los estudios cualitativos llega a múltiples fuentes...lo que cuenta es una cuestión de juicio” (p. 57)

De acuerdo con lo planteado, se puede concluir que, en el presente proyecto de investigación, la unidad de análisis es la *evaluación del desempeño docente en la UCR* y las categorías de análisis son *Evaluación - Desempeño Docente - Estrategias didácticas que reflejan coherencia curricular y didáctica*.

4.2. Descripción y teoría del método

El proceso metodológico de este proyecto contempla que la “estructura y la articulación de los procedimientos metodológicos deben inspirarse en la naturaleza del proceso mental del descubrimiento” (Martínez, 1996, p.99) rescatando la dimensión dialéctica en nuestro quehacer docente, con contradicciones presentes y desafíos que no pueden controlarse con recetas, por lo que una primera aproximación metodológica es realizar un proceso “que va del todo a las partes y de éstas al todo” (Martínez, 1996, p.99).

Desde esa perspectiva, el método que se privilegia en esta investigación es el de investigación teórica, pues pretende “mejorar el estatus científico de una teoría” (Martínez, 1996, p. 241) que, en este caso, es la teoría que prevalece en la UCR y que considera que para valorar el desempeño docente solo es necesario una lista de chequeo de aspectos didácticos sin contemplar la vinculación existente entre la propuesta curricular y el Mandato Pedagógico Institucional. Esta investigación pretende contemplar y ampliar el concepto de evaluación del desempeño docente que prevalece en la UCR, a partir de la obtención de la construcción mental simbólica presente en las personas participantes.

4.3. Población de estudio a la que va dirigida la investigación

Los sujetos informantes se caracterizaron por ser población docente y administrativa que participa en los procesos, tales como la Comisión de Régimen Académico, la Sección de Régimen Académico, la Dirección del CEA, docentes en condición de catedráticos.

4.4. Proceso de selección de la muestra o participantes

Los criterios de selección para la población docente y administrativa se observan en la Tabla 11.

Tabla 11: Criterios de selección para la población participante - administrativa y docente

Población	Criterios de inclusión
Docente	1. Ser docente integrante de la Comisión de Régimen Académico por tres años o más, para la entrevista. 2. Selección de dos docentes por área académica, que cumplan con : a. estar laborando en la UCR b. uno estar en condición de interinazgo y el otro en Régimen Académico c. tener categoría de Asociado o Catedrático 3. Trabajar de manera continua en la UCR durante el 2018.
Administrativa	1. Trabajar, hace más de cinco años, en la Sección de Apoyo a la Comisión de Régimen Académico del Centro de Evaluación Académica. 2. Tener contacto con docentes que solicitan ascenso en régimen o reconocimiento de pasos docentes.

Fuente: Elaboración propia

4.5. Técnicas de recolección de la información

- Organización de la información documental en apartados temáticos: evaluación, desempeño, modelos de evaluación del desempeño.
- Entrevistas estructuradas, individuales y grupales, para conocer, desde las voces de Comisión de Régimen y de la Sección de Apoyo a Régimen Académico, las fortalezas y limitaciones del modelo de evaluación utilizado actualmente.
- Entrevistas estructuradas a la población docente, dos por área académica.

4.6. Procesamiento y herramientas de análisis de la información

Para el análisis de la información, se tiene presente la relación entre el marco conceptual, la pregunta de investigación, el método con el que se recogerán los datos así como la interpretación algunas conclusiones, sabiendo que en el camino pueden renacer otras preguntas que inciden sobre el marco conceptual, que deba revisarse y mejorarse. “De ese modo la teoría y la investigación se alimentan recíprocamente en un movimiento recursivo que ineludiblemente ocurre en un entramado de movimientos históricos, sociales y culturales (Rodríguez, 2010, p.47.)

Para el análisis de la información aportada se construirán cuadros que organizan la información según categorías de análisis. Es importante considerar que la participación no forma parte del objeto de estudio, sino que son informantes clave. No obstante, en aras de proteger la rigurosidad investigativa, se les pedirá que firmen el consentimiento informado que provee la Vicerrectoría de Investigación de la UCR.

5. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

La investigación busca responder la siguiente pregunta problema: ¿Qué características debe tener la evaluación del desempeño docente en la Universidad de Costa Rica para garantizar la coherencia

pedagógica, curricular y didáctica y propiciar la construcción de aprendizajes significativos?. Su respuesta nos lleva a comprender que la evaluación del desempeño docente implica también un proceso de aprendizaje para la persona docente evaluada. Es decir que la evaluación de la docencia incide, o debería incidir, en la mejora docente.

La mejora docente se genera a partir de nuevos aprendizajes, por lo que es, también, una vivencia, una experiencia de interacción con la población estudiantil, gracias a la información que ésta le aporta, sea mediante la aplicación de un cuestionario o mediante otras técnicas. Cuando la persona docente recibe esta información, experimenta emociones que pueden ser satisfactorias, provocando deseo, curiosidad y sentido en su vida como docente.

En otras palabras, cuando las respuestas a los instrumentos de evaluación ofrecen información útil a la persona para mejorar su quehacer docente, se experimentan emociones gratificantes. Por eso, es necesario que los procesos de evaluación docente formen parte de espacios permanentes o periódicos de interacción donde las personas docentes puedan compartir sus emociones, relacionarlas con su saberes pedagógicos y, con eso, construir saberes didácticos y, en consecuencia, mejorar su quehacer docente.

Esos espacios son esenciales y sus temas de reflexión deberían rondar los abordajes pedagógicos de la carrera. Puede ser a nivel curricular, conociendo el mandato pedagógico institucional, el perfil de egreso, la naturaleza del curso, los aprendizajes esperados, o a nivel didáctico, construyendo estrategias de aprendizaje en las cuales se aplique el currículo haciendo que los contenidos o competencias sean el instrumento de logro de la propuesta curricular. Esto es lo que se llama coherencia curricular, es decir, la relación pertinente entre perfil de egreso, naturaleza del curso y estrategias pedagógicas, y solo puede lograrse a partir de reflexiones cotidianas y continuas.

El presente análisis de resultados espera encontrar factores e imaginar rutas para que la evaluación del desempeño docente genere esa construcción de saberes pedagógicos (curriculares y didácticos), que sirvan de base en el diseño y puesta en prácticas de los cursos y promuevan la creación de estrategias de aprendizaje oportunas y pertinentes para la construcción de aprendizajes significativos con respecto a la profesión que se aprende. En sentido óptimo, se espera que la construcción de estos saberes pedagógicos se realice en interacción con colegas, fortaleciendo procesos sociales de construcción de aprendizaje.

El presente análisis de resultados se organizó en apartados conceptuales, revisando, por una parte, la presencia de la coherencia curricular y, por otra parte, destacando fortalezas y limitaciones de los diferentes mecanismos, tanto de los mecanismos de evaluación del desempeño docente, utilizados, tanto en universidades estatales nacionales y extranjeras, como a partir de las opiniones y criterios del personal docente entrevistado.

La población participante estuvo constituida por 28 personas, de las cuales, las personas administrativas entrevistadas fueron las que trabajan en la Sección de Régimen Académico de la

Universidad de Costa Rica, con quienes se realizó una entrevista grupal. En relación con las personas docentes que participaron, se encuentran las que integran la Comisión de Régimen Académico de la UCR, el personal docente que obtuvo la categoría de catedrático en los últimos cinco años y que aceptó la entrevista, las personas docentes que participaron en el grupo focal, así como el personal docente que coordina procesos de evaluación docente en las Escuelas de Ciencias de la Comunicación Colectiva y Agronomía (Tabla N. 12).

Tabla 12: Población participante en la investigación

Población	Instancia/Actividad	Cantidad
Administrativa	Sección de Régimen Académico - CEA	4
	Comisión de Régimen Académico - Consejo Universitario	5
Docente	Entrevistas individuales	9
	Grupo focal	7
	Escuela de Agronomía	2
	Escuela de Ciencias de la Comunicación Colectiva	1

Fuente: Elaboración propia

Los apartados de este capítulo son los siguientes. El primer apartado presenta la relación explícita y concreta entre la evaluación del desempeño docente y la coherencia curricular. El siguiente, muestra las diferentes experiencias que desarrollan otras universidades públicas occidentales en Europa y América. Luego, el tercer apartado, presenta fortalezas y debilidades del modelo de evaluación del desempeño docente en la Universidad de Costa Rica, liderado por el Centro de Evaluación Académica. El cuarto apartado expone opiniones y criterios del personal docente de la UCR, así como algunas experiencias desarrolladas en torno a estos procesos de evaluación docente. Se finaliza con un quinto apartado, que propone una ruta institucional para la mejora docente.

5.1. La evaluación del desempeño y la coherencia curricular

Como se ha venido afirmando, la coherencia curricular se refiere a la relación congruente entre las acciones que realiza la persona docente, el programa del curso, el perfil de egreso y el mandato pedagógico institucional. Eso significa que el quehacer docente responde a lo indicado en esos aspectos, sin que eso signifique limitar la creatividad y la libertad de cátedra, pues éstas últimas se refieren al ámbito específico de la persona docente: las lecciones y sus respectivos aprendizajes.

Dicho de otro modo, un quehacer docente es coherente con la propuesta curricular cuando las acciones didácticas que realiza responden al mandato pedagógico institucional, al perfil de egreso profesional (que se basa en los marcos referenciales de la profesión), a los propósitos y a la naturaleza del curso que imparte.

Un modelo de evaluación del desempeño para la mejora docente cuyo propósito sea evaluar la coherencia curricular, necesita incluir los aspectos mencionados y revisar el enfoque pedagógico que prevalece en ese quehacer (Tabla N.13).

Tabla 13: Aspectos necesarios para evaluar el desempeño para la mejora docente según el logro de coherencia curricular		
<i>Mandato Pedagógico Institucional:</i>		Enfoque pedagógico: conductual, cognitivo y crítico ¿cuál enfoque prevalece en cada uno de estos aspectos? ¿prevalece el mismo enfoque o son enfoques diferentes?
Conoce y cumple con la normativa institucional	Conoce y responde al perfil de egreso genérico institucional	
<i>Propuesta Curricular:</i>		
Conoce el marco socio-histórico, pedagógico y epistémico	Conoce el perfil de egreso de la carrera	
Relación con el programa del curso	Conoce su propio enfoque pedagógico	
<i>Estrategias Didácticas:</i>		
Relacionadas con el perfil de egreso y el programa	Recursos relacionados con las estrategias didácticas	
Relación con la naturaleza y propósitos del curso (programa)	Relación interpersonal con estudiantes	

Fuente: Elaboración propia

5.2. Modelos de evaluación: abordaje de otras universidades

La búsqueda y selección de universidades a incorporar en esta investigación partió de dos criterios; uno, que se ubicaran en occidente (Europa y América) y, otro, que fueran universidades públicas. Teniendo esto presente, las universidades seleccionadas se encuentran en Europa (Alemania y España), en Estados Unidos de Norteamérica (Michigan y Carolina del Norte) y en América Latina, desde México a Bolivia (Tabla 14).

Una vez seleccionadas, se buscó un contacto directo o mediante correo electrónico con cada una de las instituciones. Se obtuvo respuestas de 16 universidades. Entre los contactos directos, fue posible conocer la experiencia vivida por la estudiante Laura Augsburg, quien cursa la carrera de Psicología en la Universidad de Bonn (Alemania) y con Bertha Orozco Fuentes, docente e investigadora del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la Universidad Nacional Autónoma de México, posibilitando tener información de primera mano.

En cuanto a las restantes universidades, se buscó el contacto a través de los correos electrónicos

brindados por las páginas oficiales de las entidades encargadas de la evaluación docente, teniendo respuesta de la Universidad de Michigan, Universidad Complutense de Madrid, Universidad Nacional Autónoma de Honduras, Instituto Tecnológico de Costa Rica y la Universidad Técnica Nacional de Costa Rica. No obstante, con la Universidad Estatal de Carolina del Norte, la Universidad de San Carlos de Guatemala, Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Universidad Nacional de Costa Rica, Universidad de Panamá, Universidad Central del Ecuador, Universidad Nacional Mayor de San Marcos (Perú) y la Universidad Mayor de San Andrés (Bolivia), no se logró obtener respuestas mediante los contactos ofrecidos en las distintas páginas web consultadas, por lo que se procedió a sistematizar la información obtenida mediante dichas páginas y, en algunos casos en donde fue posible su acceso en línea, sus respectivos reglamentos de evaluación.

El caso de la Universidad de Costa Rica es particular por tratarse de la institución en estudio. En este caso se contactó personal directamente relacionado con la investigación, se consultó fuente documental y se aportó el conocimiento de la investigadora colaboradora, Máster Adriana Solano.

De acuerdo con la información obtenida, fue posible constatar que todas estas universidades cuentan con una instancia institucional líder de los procesos de evaluación del desempeño docente (Tabla 14). Para la Universidad de Michigan se sabe que es la Oficina de Registro quien se encarga de administrar el proceso de evaluación docente, aunque se carece de detalles sobre su funcionamiento, y en la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua y la Universidad Nacional de Costa Rica no fue posible conocer el nombre de la instancia que se encarga de eso.

Tabla 14: Instancia institucional a cargo de la evaluación del desempeño docente según universidad

<i>Universidad</i>	<i>Instancia institucional</i>
Universidad de Bonn	Centro de Evaluación y Métodos (Zentrum für Evaluation und Methoden, ZEM).
Universidad Complutense de Madrid	Comisión de Calidad de la Actividad Docente del Profesorado y equipo de evaluación por pares (evalúan mediante el programa DOCENTIA-UCM).
Universidad de Michigan	Oficina de registro (Office of the Registrar)
Universidad Estatal de Carolina del Norte	Oficina de Investigación y Planificación Institucional (administra el programa de evaluación ClassEval) y la asesora el Comité de Evaluación de la Enseñanza.
Universidad Nacional Autónoma de México - UNAM	1. Consejos Técnicos de las Unidades Académicas en cada Instituto o Facultad. 2. Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA), todo el personal
Universidad de San Carlos de Guatemala	Departamento de Evaluación y Promoción del Personal Académico.
Universidad Nacional Autónoma de Honduras	Departamento de Seguimiento y Monitoreo de la Carrera Docente.
Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua	No se lograr obtener dicha información
Universidad de Costa Rica	Centro de Evaluación Académica, Vicerrectoría de Docencia
Instituto Tecnológico de Costa Rica	Departamento de Recursos Humanos, Programa de Evaluación del Desempeño.

Tabla 14: Instancia institucional a cargo de la evaluación del desempeño docente según universidad

Universidad	Instancia institucional
Universidad Nacional de Costa Rica	No se lograr obtener dicha información
Universidad Técnica Nacional de Costa Rica	Dirección de Evaluación Académica
Universidad de Panamá	Dirección de Evaluación y Perfeccionamiento del Desempeño Docente, administra el Sistema de Evaluación del Desempeño Docente.
Universidad Central del Ecuador	Comisión de Evaluación de la Universidad.
Universidad Nacional Mayor de San Marcos	Comisión de Evaluación Docente de cada Facultad. El Comité de Gestión de la Escuela Profesional aplica la evaluación.
Universidad Mayor de San Andrés	La evaluación docente debe estar a cargo de las respectivas comisiones creadas en los Consejos de carrera o facultativos.

Fuente: Elaboración propia

Lo anterior demuestra que la mejora del desempeño docente es una preocupación institucional y que requiere inversión de talento humano para gestar este proceso. Queda claro que esta instancia tiene características diferentes en cada universidad, lo cual tiene sentido pues cada institución tiene sus particularidades.

Todas las universidades revisadas asignan determinado rol docente en relación con su proceso de evaluación del desempeño, lo que para esta investigación tiene sentido, pues cada persona tiene distintos intereses e inquietudes con respecto a sus propios ejercicios docentes, incluso también, condicionado por la profesión que enseñan. Para efectos del análisis de la información se excluye a la Universidad de Costa Rica, pues será analizada en el siguiente apartado. Son 10 universidades que asignan determinados roles a la población docente, en diversas formas y grados de participación.

En Europa, en Bonn, Alemania, la persona docente puede agregar preguntas al instrumento de evaluación según los objetivos de los cursos que imparten y de esta forma se garantiza que los resultados tengan sentido para su mejora docente. En Madrid, España, las personas docentes eligen el quehacer que quieren evaluar, puede ser docencia o investigación u otras acciones realizadas, siempre que sea al menos la mitad de lo que hace. Esto le permite conocer los resultados de lo que realiza en el momento, de manera que puede elegir aquello en lo que se sienta que debe mejorar, o al contrario, evaluar en lo que mejor se siente, pues en esa universidad existe una serie de beneficios que se ganan a partir de los resultados de la evaluación.

Tabla 15: Rol del docente en la evaluación del desempeño

Universidad	Rol de las personas docentes por evaluarse
Universidad de Bonn	Puede complementar la evaluación con sus propias preguntas según los objetivos planteados en sus cursos.
Universidad Complutense de Madrid	Selecciona las actividades docentes concretas que desean incluir en la evaluación, siempre que someta a evaluación un mínimo del 50% de su docencia.

Tabla 15: Rol del docente en la evaluación del desempeño

Universidad	Rol de las personas docentes por evaluarse
Universidad de Michigan	Configura su propio instrumento de evaluación a partir de un catálogo de preguntas que proporciona la universidad.
Universidad Estatal de Carolina del Norte	Tiene la posibilidad de crear sus propios cuestionarios.
Universidad Nacional Autónoma de México	Es obligatorio presentar un informe anual de labores, en formato digital, que incluye todas las actividades que desarrolla, sea investigación, docencia o extensión y lo acompaña con evidencias que hacen constar la legalidad y veracidad de las actividades reportadas.
Universidad Técnica Nacional de Costa Rica	
Universidad Nacional de Costa Rica	Los y las docentes deben auto-evaluarse.
Universidad de Panamá	
Universidad Central del Ecuador	
Universidad Mayor de San Andrés (Perú)	Se auto-evalúan mediante un informe-memoria de actividades académicas y profesionales.

Fuente: Elaboración propia

Llama la atención que las dos universidades en Norteamérica (Tabla N. 15) dan la oportunidad a las personas docentes de construir sus instrumentos de evaluación, para lo cual cuentan con un catálogo de preguntas, algunas obligatorias para todas las personas docentes y otras opcionales. Esto les permite contar con cierta versatilidad en relación con la naturaleza del curso que imparten y, además, la universidad podría sistematizar esas preguntas con mayores frecuencias de uso y desarrollar procesos de formación continua en pedagogía a partir de esos resultados.

En la UNAM, México, no utilizan un instrumento propiamente dicho, sino la presentación de un informe de labores anual demostrado mediante evidencias. La debilidad que podría tener este método es que se pierde el criterio de las personas estudiantes. De las universidades estudiadas, sólo esta universidad evalúa el desempeño docente mediante el informe de labores sin aplicar instrumentos a la población estudiantil.

Cuatro universidades, dos costarricenses y dos en Sudamérica, plantean que la evaluación del desempeño docente es un ejercicio de autoevaluación. No obstante, no aclaran detalles sobre el proceso que realizan.

Para el objeto de estudio de esta investigación, que es la evaluación del desempeño para la mejora docente, es interesante que se le ofrezca, a la población docente, la oportunidad de que las personas docentes confeccionen su instrumento, pues da el espacio para que la evaluación pueda adaptarse a características específicas de la docencia. Esta podría ser una innovación que realice la Universidad de Costa Rica.

No obstante, también hay que tener presente que asignar participación activa a la población docente para la construcción de su instrumento de evaluación, no le garantiza a la universidad evaluar la coherencia curricular, pues no todas las personas docentes son conscientes de temas curriculares en su ejercicio docente, tales como conocer el perfil de egreso, o el plan de estudios, la naturaleza del

curso y su rol óptimo para lograr construcción de aprendizajes significativos.

Dadas las características del concepto de coherencia curricular, podría pensarse que es una tarea institucional, no obstante, para evaluar la coherencia curricular es necesario respetar la diversidad de carreras y los diferentes perfiles de egreso de las carreras. De manera que la aplicación de un instrumento genérico que evalúe la coherencia curricular, desde un enfoque cuantitativo, arrojará resultados poco útiles, en el sentido de que no realimenta el quehacer específico de la persona docente. De manera que habría que plantearse el que cada Unidad Académica realice sus propios procesos de evaluación del desempeño docente, que incluya la coherencia curricular.

Otro aspecto que resalta es el uso de cuestionarios, práctica utilizada en casi todas las universidades. Resalta la Universidad Estatal de Carolina del Norte que cuenta con cuestionarios diferenciados según el tipo de curso (laboratorio, teoría, a distancia, otros). Lo que se detecta de esta Universidad es que se interesa por evaluar no sólo al quehacer didáctico docente, sino al aprendizaje y a la estructura y recursos.

En relación con los resultados de esta evaluación, éstos pueden verse desde varias aristas. Una de ellas tiene que ver con el tipo de acciones que se realicen producto de los resultados de la evaluación, sean estimulantes, incentivadoras, formativas, correctivas o disciplinarias. Estas acciones fueron revisadas en las universidades consultadas, de las cuales se obtuvo información de ocho instituciones (Tabla 16).

Tabla 16: Acciones disciplinarias según cada universidad

<i>Universidad</i>	<i>Acciones</i>
Universidad Complutense de Madrid	Las personas docentes con prácticas excelentes reciben una certificación en un acto académico. Se concede el Tramo DOCENTIA-UCM ²⁸ al profesorado evaluado positivo por al menos 6 años. Este tramo es un requisito para obtener una promoción o una estabilización del contrato temporal, becas de movilidad nacional o internacional, intercambios docentes, proyectos de innovación docente, otros, así como para obtener incentivos académicos y económicos. Docentes con una evaluación excelente y todas positivas en seis años, obtienen el Premio DOCENTIA-UCM, concretado en un premio económico. Quienes obtienen una evaluación no positiva, deben evaluar de nuevo su actividad docente el año siguiente. Alguien con dos evaluaciones no positivas consecutivas tendrá que realizar formación continua para que solucione en un curso académico las insuficiencias detectadas. Si la persona docente no realiza esa formación, ni es evaluado en tres años, es automáticamente valorado con una evaluación negativa y la obligatoriedad de realizar formación en el curso académico siguiente.
Universidad Estatal de Carolina del Norte	Las jefaturas asignan cursos y valoran asignar incentivos (aumento de salario y promociones) a partir de los resultados obtenidos. También se toman en cuenta para asignar una plaza permanente a la persona docente.
Instituto Tecnológico de Costa Rica	Si la persona docente se niega a ser evaluada por las y los estudiantes, se asigna un cero como calificación. Si la

28 El Programa DOCENTIA, diseñado por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), brinda una serie de herramientas que permiten a las universidades españolas desarrollar sus propios modelos de evaluación del quehacer docente; de esta manera DOCENTIA -UCM constituye una especificación particular de dicho programa en la Universidad Complutense de Madrid. DOCENTIA-UCM se enfoca en la evaluación docente en un marco que incluye cuatro dimensiones: planificación y organización, desarrollo, resultados y procesos de reflexión, mejora y actualización de la actividad docente.

<https://www.ucm.es/programadocentia>

Tabla 16: Acciones disciplinarias según cada universidad

Universidad	Acciones
	evaluación es inferior a 70 durante dos períodos consecutivos, se debe emprender acciones correctivas ²⁹ .
Universidad Técnica Nacional de Costa Rica	Quienes tengan notas inferiores a 70 deben practicar una estrategia de mediación pedagógica en tres pasos: 1. un acuerdo sobre las áreas a mejorar, 2. aplicación de la estrategia de mediación y 3. devolución de los resultados y el acuerdo del plan de desarrollo académico. La normativa permite amonestaciones (suspensión sin goce de salario o despidos sin responsabilidad patronal) en caso de que la persona docente se rehúse a desarrollar la mejora docente y/o continúe con bajas notas.
Universidad de Panamá	Quienes obtengan un porcentaje de 91% y más, y que sus promedios por área superen el 75%, se consideran para obtener incentivos como cargos académicos y administrativos, ascensos de categoría y concursos a cátedras, horarios preferenciales, licencias, becas, vacaciones, recontractación, reconocimiento y distinciones establecidas en el Estatuto Universitario. Quienes no alcancen un porcentaje superior al 75%, deben tomar acciones de mejoramiento. Si no mejora en dos años consecutivos, reciben una amonestación, y si persiste por tres años, se reubica, suspende o remueve.
Universidad Central del Ecuador	El personal docente contratado "ocasional" y no supere un 60% en su evaluación, no renueva su contrato. El personal docente titular, con menos de 60% en dos años consecutivos y cuatro evaluaciones, se destituye. Es una falta disciplinaria el incumplimiento en la realización de los componentes de la autoevaluación y reprobar en los programas de formación. Quienes obtienen "Destacado" pueden obtener los siguientes incentivos: becas dentro o fuera del país, acceso a programas de maestría y doctorado, auspicio Institucional para capacitación y actualización.
Universidad Nacional Mayor de San Marcos	El Comité del Departamento Académico analiza los resultados obtenidos y desarrolla un plan de mejora dirigido a aquellos docentes que no sean evaluados de manera satisfactoria. Los resultados son tomados en cuenta para los procesos de ratificación y promoción.
Universidad Mayor de San Andrés	Las personas docentes obtienen puntos según la calificación obtenida, lo que les permite ascender, permanecer, o en su defecto, descender en la categoría de docencia en la que se encuentran (honorífico, extraordinario y ordinario). Los reglamentos revisados para la presente investigación, menciona que hay sanciones e incentivos salariales según la calificación obtenida, sin detallar mayor información.

Fuente: Elaboración propia

Como se observa en la Tabla 16, las universidades utilizan los resultados de la evaluación del desempeño docente de varias formas:

- incentivos como aumento salario y promociones o ascensos
- reconocimiento público con un certificado
- asignar cursos
- becas y otras oportunidades de formación continua
- nombramientos estables, que en la UCR se denomina en propiedad o en Régimen Académico
- acciones correctivas o el desarrollo de un plan de mejora que incluye asistir a cursos.
- se contempla el despido con reiterados resultados negativos
- se considera una falta disciplinaria no participar en la autoevaluación y reprobar los programas

²⁹Reglamento de Evaluación del Desempeño Académico en el Instituto Tecnológico de Costa Rica <https://www.tec.ac.cr/reglamentos/reglamento-evaluacion-desempeno-academico-istituto-tecnologico-costarica>

de formación.

Existen tanto acciones que premian la buena labor así como acciones de orden correctivo y/o punitivo. Llama la atención que casi todas las universidades consideran como una opción el diseñar procesos de mejora docente, lo cual tiene sentido en este contexto de investigación, pues la docencia es un saber que se nutre de conocimientos teóricos, técnicos y empíricos que requieren procesos periódicos de aprendizaje.

La mayoría de las carreras universitarias, salvo las relacionadas con el campo pedagógico, cuentan con personas docentes que son profesionales en la profesión que enseñan, pero no han estudiado pedagogía o didáctica, de manera que puede inferirse que la mayoría de los saberes pedagógicos en la educación superior son de origen empírico, por eso los procesos de evaluación del desempeño docente constituyen una oportunidad de aprendizaje para el personal docente, tanto a nivel teórico-técnico así como empírico. Este ejercicio puede ayudar a mantener la motivación positiva para mejorar el ejercicio docente.

Los procesos que desarrollan las universidades en otros países pueden servir de ejemplo o de inspiración para mejorar el proceso que desarrolla la Universidad de Costa Rica. En ese sentido se destacan las siguientes fortalezas y debilidades (Tabla 17).

Tabla 17: Fortalezas y debilidades en los procesos de evaluación del desempeño docente en otras universidades.

FORTALEZAS	LIMITACIONES
• En muchas de las universidades analizadas se determina que estas permiten que los y las docentes tengan un papel activo en la evaluación docente al ofrecer la oportunidad de que estos puedan agregar sus propias preguntas a la evaluación según las necesidades de sus cursos e intereses particulares. • Se destaca que las universidades valoran la especificidad del contenido de las evaluaciones según el área académica y la naturaleza del curso por evaluar. • La innovación tecnológica y la digitalización de los procesos de evaluación permiten una mayor facilidad y flexibilidad de los procesos mismos. • Se observa la importancia de las acciones correctivas en casos en que los y las docentes tengan bajas calificaciones de manera reincidente; así como la posibilidad de ofrecer espacios de mejora. • La autoevaluación de los y las docentes parece ser una necesidad para la mejora docente.	Algunas de las instituciones analizadas se siguen quedando dentro de la evaluación meramente cuantitativa; limitando los alcances de la mejora docente.

Fuente: Elaboración propia

En el caso de la UCR, algunas acciones punitivas son imposibles de ejecutar. Por ejemplo, la universidad no incluye, en el Reglamento de Régimen Disciplinario del Personal Académico³⁰ sanciones relacionadas con negarse a mejorar los resultados negativos producto de la evaluación del

³⁰https://www.cu.ucr.ac.cr/normativ/regimen_disciplinario_docente.pdf

desempeño docente. En cuanto a los incentivos, la UCR tiene un sistema de pasos académicos que incluye, como un elemento a valorar, la evaluación del desempeño docente. Por otro lado, si se quieren aplicar acciones correctivas o punitivas, se debe velar por el respeto a la normativa y a los derechos laborales de las personas docentes, documentos de los que se infiere que participar en procesos de mejora docente son de carácter voluntario.

Adicionalmente, la creación de estos incentivos y acciones correctivas o punitivas, trasciende la misión del Centro de Evaluación Académica, pues su tarea fundamental es ofrecer el apoyo técnico e instrumental, es decir, la aplicación de los instrumentos y la tabulación de resultados, que son enviados a las Unidades Académicas. En otras palabras, la mejora docente es un proceso cuya responsabilidad es de cada Unidad Académica y el STEA-CEA cumple con su tarea esencial, que es la de apoyar técnica e instrumentalmente este proceso, tal y como lo indica el Reglamento vigente del CEA. Al aprobarse una reforma integral a ese Reglamento, en el año 2020, la STEA se incluye en el Área de Desarrollo y Evaluación Curricular y Académica e indica, en el artículo 9, que “para el caso de la evaluación del desempeño docente tendrá como responsabilidad el proceso de organización y aplicación de instrumentos y cualquier otra metodología necesaria, así como la generación de resultados de esta evaluación”³¹.

Este artículo 9 apunta bien, pues las acciones posteriores a la obtención de resultados, orientadas a la mejora docente, necesitan ser construidas, analizadas y evaluadas a la luz de la profesión que se enseña y aprende, en respuesta a la propuesta curricular y a la naturaleza de los cursos, es decir a la especificidad de los procesos de aprendizaje según cada profesión. Por lo que la tarea de tomar decisiones a partir de los resultados debería estar bajo la tutela de cada Unidad Académica.

Evidentemente, el mejor escenario es cuando la persona docente asume de manera voluntaria su proceso de mejora docente y aprovecha los resultados de su evaluación para orientar las áreas en que se esforzará por mejorar. Este escenario no se conoce a ciencia cierta pues, en la universidad no han sido sistematizadas estas acciones. La evidencia muestra que las evaluaciones se aplican por solicitud de la dirección, muchas veces por seguimiento a este quehacer y otras en el contexto de la autoevaluación con fines de acreditación, reacreditación o compromisos de mejora.

La fragilidad de estas acciones recae en que las direcciones de las Unidades Académicas son por períodos de cuatro años o máximo 8 años, por lo que sería conveniente construir un mecanismo para garantizar que los esfuerzos de mejora docente se mantengan en el tiempo, sin que esto dependa de la dirección de turno, sino que sea una acción consolidada y legitimada en la Unidad Académica.

5.3. El modelo de evaluación del desempeño docente en la UCR

La Universidad de Costa Rica cuenta con el Centro de Evaluación Académica (CEA) para realizar la evaluación del desempeño docente. Por la relevancia de esta instancia en el tema curricular y

³¹https://www.cu.ucr.ac.cr/normativ/centro_evaluacion_academica.pdf

evaluativo, se presenta una reseña histórica.

5.3.1. El Centro de Evaluación Académica

En los años 70, la administración de la Universidad de Costa Rica realizó un estudio sobre la organización universitaria, presentando los resultados en un informe denominado *“Interacción de Sistemas y Grupos en un Modelo para la Administración de la Universidad de Costa Rica”* y que se plantearon en el Tercer Congreso Universitario, realizado en el año 1973 (Gutiérrez Fallas, 2002). A raíz de los cambios propuestos en dicho Congreso se creó la Vicerrectoría de Docencia, como la autoridad encargada de orientar, promover, supervisar, evaluar y promover el diseño y desarrollo de programas de carácter académico dentro de la universidad. Para llevar a cabo dichas tareas, la Vicerrectoría de Docencia crea varias unidades de apoyo, dentro de las cuales se encuentra el Centro de Evaluación Académica (CEA).

En el marco de la construcción del plan estratégico del Centro de Evaluación Académica, en el año 2013, se realizó una entrevista en profundidad, tipo conversatorio, a ex-directoras y ex-jefes de sección, por parte de personas funcionarias del CEA, integrantes de la Comisión, con el objetivo de conocer el contexto en el cual nació el CEA, valorar su evolución y proyectar sus acciones futuras³². Los resultados se organizan por décadas, según momentos clave en la evolución del CEA durante más de 30 años.

Década de los 70's.

La *Sección de Evaluación*, primera denominación del CEA, pertenecía a la Vicerrectoría de Docencia y su principal tarea fue evaluar el proceso académico que se llevaba a cabo en la Universidad de Costa Rica (E. Wong³³, comunicación personal, 26 junio 2013). Las primeras evaluaciones docentes se realizaron en la Escuela de Estudios Generales. Esta sección de Evaluación Académica fue creciendo al punto de necesitar un espacio físico adecuado para quienes ahí laboraban y tenía dos secciones, la Sección de Evaluación Académica y el Departamento de Investigación y Evaluación Académica (DIEA). El DIEA creó un documento denominado *Modelo Taxonómico* que, entre otras cosas, promovía estructuras para las Unidades Académicas, tales como secciones, departamentos, escuelas y facultades, pues no existían en esa época.

Con el *Modelo Taxonómico* surgieron ciertas dudas que dieron paso a la creación de la Sección de Cargas Académicas, la cual estaba a cargo de Luis Fernando Salazar.

Mientras tanto, la Comisión de Régimen Académico, que no formaba parte de la Sección de Evaluación, estaba vinculada al Consejo Universitario (CU). No obstante, tenían una oficina fuera de las instalaciones del CU, por lo que al conocer el incumplimiento de horario de trabajo establecido por parte

32 Este conversatorio fue organizado por una Comisión de personas funcionarias del CEA, entre ellas la Dra. Victoria González García, quien participó en el conversatorio y sistematizó sus resultados. Mismos que son inéditos, aunque una síntesis de ellos puede leerse en el sitio web del CEA (<https://www.cea.ucr.ac.cr/index.php/es/component/sppagebuilder/?view=page&id=12>).

33 El señor Eduardo Wong ejerció como jefe de la Sección de Evaluación Académica más de 20 años, hasta el momento de su jubilación.

de quienes laboraban allí, se decidió vincular, administrativamente, la Comisión de Régimen Académico a la Sección de Evaluación. Por eso, en la UCR está la Comisión de Régimen Académico que pertenece al Consejo Universitario y la Sección de Régimen Académico, que pertenece al CEA y brinda apoyo administrativo a la Comisión.

Entre el año 1976 y 1977, se decretó una serie de documentos de evaluación docente, pues la UCR no contaba con ninguno (A. Gurdíán³⁴, comunicación personal, 26 junio 2013), contruidos por un grupo de profesionales de distintas unidades académicas. “En ese momento solo se hablaba de evaluación docente, teniéndose poco conocimiento sobre evaluación institucional, de planes o curricular” (A. Gurdíán, comunicación personal, 26 junio 2013). En 1979 es evaluada la Escuela de Arquitectura y, poco después, la Escuela de Trabajo Social. En estos años se hicieron las gestiones para transformar la *Sección de Evaluación* en el *Centro de Evaluación Docente*, concretadas a inicios de la década de los 80's (Op. cit).

Década de los 80's.

La transformación de la *Sección de Evaluación* a *Centro de Evaluación Docente*, se vio favorecida por las distintas fuerzas o tendencias que en ese momento predominaban en la universidad. A inicios de los 80's, Geanina del Vecchio asumió el cargo de Vicerrectora de Docencia y, en marzo de 1982, Alicia Gurdíán asumió el cargo de directora del Centro de Evaluación Docente, período en que se evalúa la carrera de Odontología, que en ese momento se impartía en San Ramón. Posteriormente se le denomina Centro de Evaluación Académica y se promulga el Reglamento que regula su funcionamiento. La Sección de Sistemas fue creada, en el año 1981, bajo la jefatura del señor Eduardo López³⁵, quien comenta que es en el año 1985 que llega la primera computadora a la Vicerrectoría de Docencia, lo que significó un avance importante. En ese mismo período, se asigna a la señora Argelia Flores como jefa de la Sección de Cargas Académicas, luego de haber asumido distintos puestos hasta llegar a la jefatura del CEA.

Década de los 90's.

A inicios de la década de los 90's, la señora Lucía Camacho dirigió el Centro de Evaluación Académica, seguida por la señora Teresita Peralta. Camacho encuentra un Centro de Evaluación Académica mucho más consolidado (L. Camacho, comunicación personal, 26 junio 2013). En ese momento, el trabajo del CEA se enfoca principalmente en la evaluación de propuestas curriculares o planes de estudio, como se les llamaba en ese momento. No se desarrollaban tareas de evaluación curricular ni institucional, y la evaluación docente estaba consolidada y legitimada en la UCR.

34 La señora Alicia Gurdíán participó en el conversatorio en calidad de ex-directora del Centro de Evaluación Académica en el año 1982 (<https://www.cea.ucr.ac.cr/index.php/es/component/sppagebuilder/?view=page&id=32>).

35 El señor Eduardo López ha dirigido la Sección de Sistemas desde ese momento hasta la actualidad.

En febrero de 1992, con Teresita Peralta como directora CEA, en el período 1992 hasta el año 2000, se desarrollaron dos áreas de trabajo: evaluación de los planes de estudio y asesoría para la modificación y reestructuración de planes de estudios. Recuerda que en el año 1993, con Yolanda Rojas como Vicerrectora de Docencia, se presentaron las primeras iniciativas en relación con temas de autoevaluación y acreditación universitaria.

Para la década de los 90's el crecimiento de las universidades privadas fue en aumento, por lo que se consideró necesario evaluar la calidad curricular de las carreras universitarias, ante lo cual en CEA se unió a la discusión relativa a la acreditación de las universidades. Ante esto, por directriz de la Vicerrectoría de Docencia, se decidió hacer la autoevaluación de unidades académicas; razón por la cual el CEA, por primera vez, intervino en la evaluación de una unidad académica. Para esto se invitó a varias unidades a participar de manera voluntaria, entre esas, la Escuela de Química, la Escuela de Sociología, la Facultad de Farmacia y la Sede Regional del Atlántico. Gracias a dicho proceso se formó una comisión que debía determinar los indicadores de la evaluación, los logros de la misma, en fin, el sistema de evaluación.

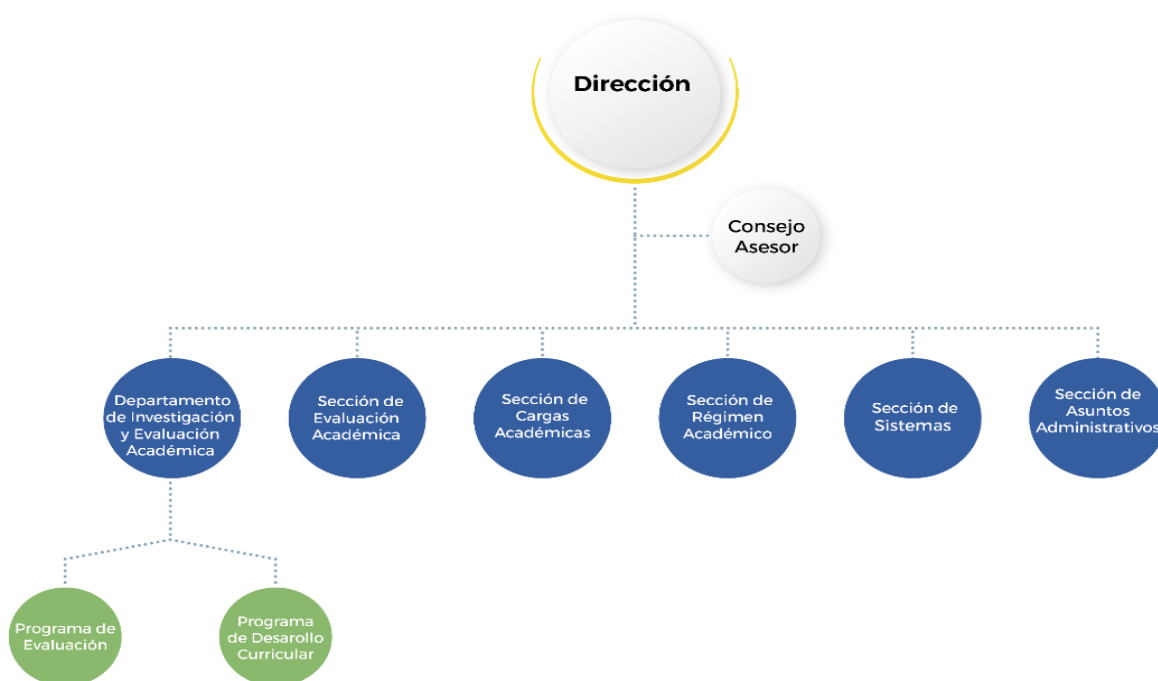
En 1996, con la llegada del Rector Gabriel Macaya y la Vicerrectora de Docencia Yolanda Rojas, se profundizó en el tema de la autoevaluación y la acreditación. Por otra parte, el CSUCA logró obtener un financiamiento por parte del gobierno alemán, con el que se logró crear una red de universidades de Centroamérica en conjunto con universidades de la comunidad europea. Paralelo a esto surgió un tercer grupo que era liderado por la Unión de Universidades de América Latina (UDUAL), que tenían el interés de colaborar con el mejoramiento de la calidad de las universidades latinoamericanas. Ante esto se propuso promover capacitaciones en procesos de autoevaluación y acreditación. En este proceso el CEA tuvo un rol de importancia, además de ser el único centro de evaluación en una universidad centroamericana.

A nivel externo, el CEA fue un ejemplo en la región. A nivel interno, fue un poco más complejo, pues había quienes se oponían a la autoevaluación y a la acreditación, generando cierta tensión en las labores del CEA, aunque también se alcanzó logros importantes, como por ejemplo, por primera vez vinieron pares externos a hacer una evaluación a Costa Rica; evaluando el proceso de autoevaluación con fines de mejoramiento.

Década del 2000.

La señora Marianela Aguilar, directora del CEA, en el período 2000 - 2004, decide continuar con el fortalecimiento de los procesos de auto-evaluación, tanto como miras a la certificación como a la acreditación. En esos años, en el ámbito internacional, había una marcada tendencia en certificar la calidad de las propuestas curriculares en Educación Superior, a partir de cuestionamientos que le hacían a la educación pública superior en América Latina. Esto significó un reto importante en la generación de nuevo conocimiento a través del diseño curricular y de ofrecer posibilidades de apoyo a

las unidades académicas, en lo que se refería a sus planes de estudio y propuestas curriculares. A nivel nacional, en la transición de los 90's al 2000, se vivía una preocupación por parte de las universidades públicas a raíz de la proliferación de universidades privadas. Ante esto, el CONARE tomó la decisión de crear el Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SINAES) como ente oficial y bajo decreto de la Asamblea Legislativa, de manera que una carrera acreditada por SINAES era una carrera reconocida como con calidad. En este contexto, y con el apoyo de la Rectoría, la universidad se compromete con la calidad educativa y asigna al CEA la tarea de atender y promover los procesos de autoevaluación y acreditación en toda la universidad, buscando proyectar al centro ante toda la comunidad universitaria, respondiendo a las necesidades nacionales e internacionales. Esta asignación implica un antes y un después en cuanto a la estructura del CEA, pues es la génesis de lo que hoy es el DIEA, estructurado en dos programas, el de Evaluación y el de Desarrollo Curricular³⁶.



Como parte de esa transformación, se definieron nuevas tareas, como nuevas líneas de investigación, más proyección del CEA mediante publicaciones académicas y manuales que sirvieran de guía a la comunidad universitaria, participación en algunas jornadas de investigación y, también, capacitación en temas curriculares y de autoevaluación y acreditación.

En lo que respecta a las otras secciones del CEA, no hubo transformaciones de fondo, únicamente mejoras en cuanto al aprovechamiento de la tecnología para mejorar procesos, como por ejemplo,

³⁶<https://www.cea.ucr.ac.cr/index.php/es/component/sppagebuilder/?view=page&id=51>

agilizar la entrega de resultados de la evaluación del desempeño docente, pues había muchas críticas, por parte de la población docente, en relación con el plazo de entrega de esos resultados o el sistema de control de cargas académicas que es utilizado por todas las unidades académicas para reportar y aprobar el plan de trabajo de toda la comunidad docente.

Década del 2010 - 2020.

Como producto de ese proceso, el CEA se ha constituido en una oficina que asesora a la Vicerrectoría de Docencia en temas curriculares y de autoevaluación, donde las resoluciones emitidas tienen carácter vinculante y de estricta aplicación. No obstante, la fuerte presencia del DIEA, el CEA cuenta con las otras secciones que ofrecen, a la comunidad universitaria, gestiones técnico - administrativas en lo que respecta a la calificación docente para ascenso en régimen académico así como para la evaluación del desempeño docente. La sección de sistemas tiene una tarea de orden interno pues le corresponde gestionar aspectos tecnológicos para el buen desarrollo de las tareas del CEA.

En este período se han emitido resoluciones que orientan ese quehacer. Por ejemplo, la resolución que emite los lineamientos para la distribución de cargas académicas en la Universidad de Costa Rica, la unificación del instrumento de evaluación docente que recoge la percepción estudiantil para que sea utilizado tanto en la evaluación del desempeño docente como para ascenso en Régimen Académico. En el año 2014, la Dra. Victoria González y el Dr. Jaime García presentan al VII Congreso Universitario (González y García, 2014) una propuesta de modificación al Reglamento que fue aprobada por amplia mayoría, pues este documento no había tenido modificaciones desde el año 1984, fecha de su creación. En los últimos años anteriores, el Consejo Universitario dio curso al análisis de esa propuesta³⁷ y a las consultas respectivas para culminar aprobando, en el mes de diciembre del 2020, una modificación integral del Reglamento³⁸.

Según este Reglamento, son dos las secciones que realizan tareas relacionadas con la evaluación docente. Una es la Sección de Régimen Académico y la otra es Área de Investigación y Evaluación Curricular y Académica (que funde el antiguo DIEA y la STEA). Cada una de ellas tiene propósitos distintos. La primera está enfocada en apoyar administrativamente a la Comisión de Régimen Académico para realizar la evaluación como parte del sistema de méritos académicos y la segunda tiene su énfasis en la mejora docente como parte de procesos internos de las Unidades Académicas. Dado que este proyecto de investigación tiene por objeto de estudio la evaluación del desempeño docente, se procede a explicar ambos procesos evaluativos, no sin antes compartir algunos referentes recientemente compartidos por la STEA, pues al momento de realizar la investigación era vigente el Reglamento anterior.

Un primer aspecto que la STEA toma en cuenta para desarrollar su tarea, se refiere a la relación entre

37 <https://www.cu.ucr.ac.cr/inicio/noticias/noticia/Articulo/proponen-reforma-integral-al-reglamento-del-centro-de-evaluacion-academica-cea.html>

38 https://www.cu.ucr.ac.cr/normativ/centro_evaluacion_academica.pdf

el desempeño docente y la efectividad estudiantil, pues éste requiere de la docencia para manifestarse. A la docencia la entienden como una acción humana compleja y multidimensional, como un arte, pues que incluye emociones que no es posible valorar o emplear sistemáticamente, y una disciplina científica que requiere aprendizajes concretos (Zamora y Zamora, 2020). En tanto, la persona docente es protagonista específicamente en el diseño de las estrategias de aprendizaje.

Dado que la evaluación docente está directamente relacionada con procesos de aprendizaje, la STEA afirma que el aprendizaje “no depende únicamente de la capacidad que tiene la persona docente para motivar y guiar el proceso educativo, sino también de crear o no un entorno que favorezca el aprendizaje” (Zamora y Zamora, 2020).

Otra afirmación de la STEA, es que existe una relación positiva entre la evaluación docente y la mejora en la calidad del desempeño del profesorado. Afirmación que no es nueva, porque desde los años 70 se generalizó la aplicación de la evaluación docente por estudiantes con fines formativos principalmente. Es en ese momento que se valida la necesidad de la evaluación docente se convierte en una actividad periódica, no solo por el personal docente, sino también por las personas estudiantes y personal administrativo.

¿Por qué el uso de cuestionarios para la evaluación docente? La evaluación es un campo que empieza a desarrollarse en los años 30. La construcción de cuestionarios para evaluar, surge producto del aporte de diversas disciplinas como la psicología, la administración, la estadística, por lo que una de las estrategias que más se han utilizado para evaluar el desempeño docente en la educación universitaria es, con toda seguridad, la del cuestionario y su uso se ha generalizado tanto en Norteamérica, como Europa y Asia. De hecho la evaluación de la docencia, con base en cuestionarios de opinión de estudiantes, es reconocida como la estrategia con mayor conocimiento conceptual y empírico acumulado en el contexto universitario. Su aplicación se emplea prácticamente a nivel mundial y su uso es creciente (Zamora y Zamora, 2020).

Por eso, la STEA construye su cuestionario con una base teórica sobre enseñanza y aprendizaje y un método de análisis factorial o multifactorial que permita medir lo que se desea medir, combinando tanto el análisis lógico como el teórico y el empírico. También se toma en cuenta la realimentación sobre las características o dimensiones más importantes a evaluar en la docencia, desde la perspectiva del personal administrativo y docente así como la población estudiantil.

Los criterios de efectividad aplicados son:

- Diferenciar entre la evaluación de la enseñanza o de las múltiples facetas del trabajo docente
- Tener un balance entre legitimidad, aplicabilidad, validez y confiabilidad
- Clarificar el uso de los resultados, pues hay datos de orden sumativo y de orden formativo
- Los datos formativos motivan el automejoramiento y de propio crecimiento profesional
- Los datos sumativos requieren parámetros de desempeño y efectividad para rendir cuentas, tomar decisiones de contratación, permanencia laboral o incentivos salariales

- Requiere revisión periódica, superando la perspectiva técnica y pasando a una científica (teórica, metodológica y procedimental)
- Aplicar estrategias de realimentación y acciones para el mejoramiento, opinión del docente, del estudiantado y comunicar los resultados

Por todo lo anterior, para la STEA es clave contar con la participación de las autoridades académicas de las UA y promover otras formas de evaluar que complementen el cuestionario, con un componente cualitativo más fuerte, como por ejemplo portafolio de evidencias, observación por pares, o evaluación por pares de otras universidades.

5.3.2. La evaluación del desempeño docente como parte del sistema de méritos académicos

La aplicación del sistema de méritos académicos en la Universidad de Costa Rica es una tarea del Consejo Universitario, como lo dispone el *Reglamento de Régimen Académico y Servicio Docente*³⁹ que, en su capítulo VII *Ascenso en Régimen Académico*, establece los lineamientos para crecer en carrera académica. Para su ejecución, existe la Comisión de Régimen Académico que, nombrada por el Consejo Universitario, es “la encargada de valorar los atestados y los antecedentes de los profesores que han ingresado al Régimen y de establecer la categoría que les corresponde” (Consejo Universitario, 2008, p. 1). El reglamento asigna, a la Comisión, la categoría de autoridad máxima y sus dictámenes sólo pueden ser apelados ante el Consejo Universitario.

La complejidad disciplinar de la Universidad está representada en esta Comisión, pues dicho reglamento establece que la integran “dos miembros de cada una de las áreas establecidas en el Estatuto Orgánico de la Universidad de Costa Rica, quienes serán nombrados por el Consejo Universitario, por un período de cuatro años y podrán ser reelegidos por una sola vez consecutiva” (Consejo Universitario, 2008, p. 1).

La Sección de Régimen Académico del CEA es la instancia técnico-administrativa que apoya las labores de la Comisión, como por ejemplo, labores secretariales, recepción de documentos que la comunidad docente desea le evalúen, apoyo logístico para las reuniones o sesiones de la Comisión. Cuando una persona docente solicita una evaluación para asignación de puntaje, esta sección solicita al STEA la aplicación de la evaluación docente a la persona docente, así como la autoevaluación y la evaluación de su jefatura. Esto por cuanto el proceso de evaluación para asignación de méritos se compone de tres elementos: la evaluación a partir de la percepción estudiantil, la autoevaluación y la evaluación de la jefatura.

Para conocer de primera mano la experiencia relativa a este proceso, tanto sus fortalezas como debilidades, se entrevistó a las personas que integran la comisión así como a las personas administrativas que laboran en la Sección de Régimen Académico.

39 https://www.cu.ucr.ac.cr/normativ/regimen_academico_docente.pdf

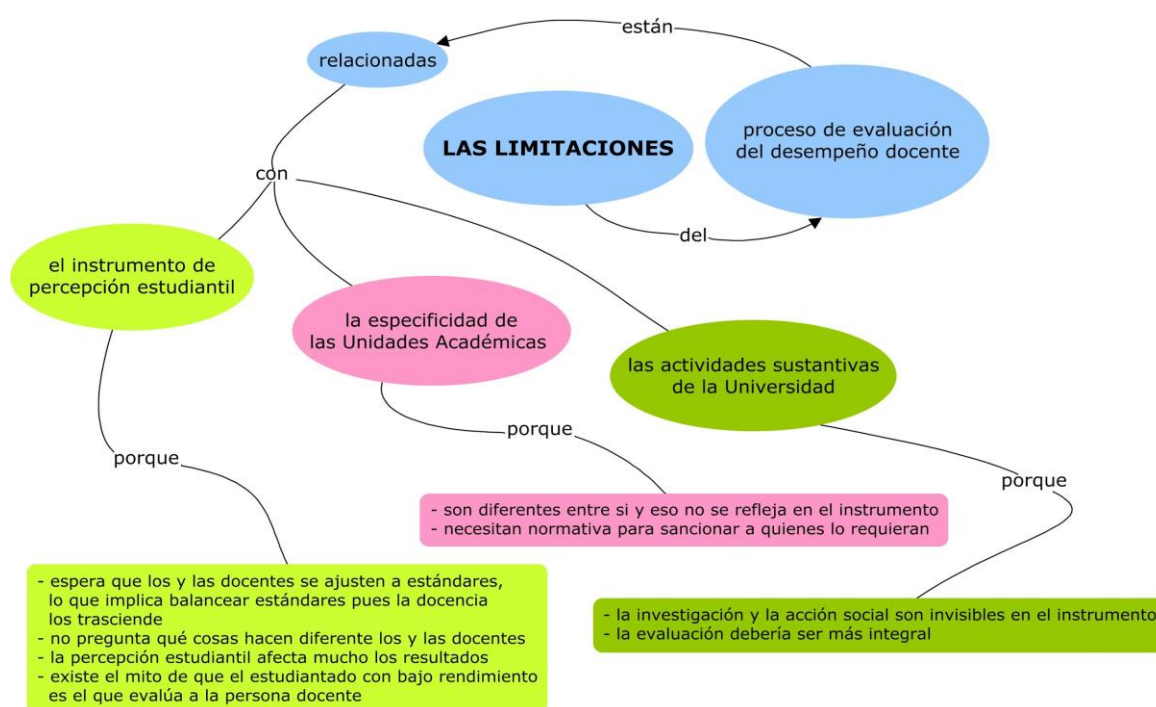
La evaluación docente es entendida, por la Comisión de Régimen, como la aplicación de la normativa y la asignación del puntaje correspondiente. De alguna manera, es un trabajo mecánico cuyo trabajo académico se refiere a la lectura y calificación de las distintas publicaciones que llegan a la comisión a ser evaluadas. Ellos y ellas consideran que no tienen la potestad reglamentaria para tener injerencia más allá de eso.

La Comisión de Régimen tiene como superior jerárquico al Consejo Universitario, instancia que realiza las modificaciones necesarias al reglamento. La Comisión debe aplicarlo y, de considerarlo necesario, proponer modificaciones al reglamento, siendo el Consejo Universitario quien finalmente aprueba o no los cambios solicitados. Es una relación de subordinación, donde la comunicación es unilateral, en la cual, la comisión, presenta informes al Consejo Universitario. Esta comunicación se da con la Sub Comisión de Docencia en el Consejo, y es esta sub comisión quien decide si llevar o no al Consejo lo que la Comisión proponga (Comisión de Régimen Académico, comunicación personal, 14 mayo 2019).

Es importante mencionar que la Comisión de Régimen, como parte de la tarea de evaluar publicaciones, puede recibir recursos de revocatoria y apelación. En este último caso, la apelación es enviada al Consejo Universitario para que resuelva, como instancia que ejerce la potestad disciplinaria.

En lo que respecta, concretamente, a las limitaciones del modelo de evaluación del desempeño docente aplicado por el STEA, se solicitó, a las personas que integran la Comisión de Régimen Académico, que compartieran su percepción. Estas personas opinan que el instrumento actual tiende a estandarizar el quehacer docente sin contemplar las diferencias de acuerdo con cada profesión que se aprende en la Universidad, no toma en cuenta la investigación y la acción social, resalta el mito de creer que la población estudiantil utiliza esta evaluación como venganza y sobre la necesidad de establecer sanciones a quienes reiteradamente obtienen malas calificaciones (Figura 3).

Figura 3: Limitaciones del modelo de evaluación del desempeño docente que se aplica en la Universidad de Costa Rica, según integrantes de la Comisión de Régimen Académico



Fuente: Elaboración propia con base en entrevista a Comisión de Régimen Académico (14 mayo 2019)

Por su parte, la Sección de Régimen Académico del CEA, integrada por las personas que apoyan la gestión técnico-administrativa, es un espacio sui-géneris pues, siendo personas supervisadas por el CEA, brindan servicios a las personas que están supervisadas por el Consejo Universitario. La Comisión de Régimen Académico rinde cuentas ante el Consejo Universitario, con base en el cumplimiento del Reglamento de Servicio Docente y Régimen Académico.

Desde el punto de vista de esta Sección, el CEA puede conceptualizar la evaluación a partir de tres líneas principales:

1. desarrollo y evaluación curricular
2. gestión de la calidad, excelencia
3. evaluación docente

En este último punto, de la evaluación docente, participan dos secciones del CEA que apoyan el quehacer de la Comisión de Régimen Académico. Tanto la Sección de Régimen Académico como la Sección Técnica de Evaluación Académica (STEA), apoyan la Comisión, ya sea desarrollando tareas logísticas para la aplicación de instrumentos o con la tabulación de los resultados. Todo lo relativo a la evaluación de la Acción Social y de la Investigación compete a las respectivas Vicerrectorías. El acompañamiento del CEA es técnico y administrativo.

El trabajo de la Sección de Régimen Académico, que está muy asociado al proceso macro de la Comisión de Régimen Académico, es eminentemente técnico y administrativo, fundamentalmente en dos dimensiones;

1. La evaluación docente que se limita a tres procesos:

- 1.1. Recepción de solicitud del docente, que necesita evaluarse para ascender o evaluarse en docencia, investigación y acción social, amparado al reglamento,
 - 1.2. Procesar las solicitudes, o sea, comunicarlo a Vicerrectoría de Docencia, de Investigación y de Acción Social para que realicen las evaluaciones correspondientes
 - 1.3. Recibir los resultados y colocarlos en el instrumento para ser entregados a la Comisión de Régimen Académico.
2. La gestión interna, pues esta Sección es la plataforma ejecutiva de la Comisión. Cada persona que labora en esta oficina tiene funciones específicas que ayudan a dinamizar el proceso que le corresponde a la Comisión. Cuando la Comisión asigna una tarea, la sección la realiza y le entrega un producto pre evaluado, organizado, preparado, procesado en el sistema, para que la Comisión tome una decisión y, de acuerdo con el caso, lo resuelve y comunica a la persona docente o, nuevamente, lo regresa a la Sección para continuar con el trámite.

La población docente que tiene relación con la Comisión de Régimen Académico es de tres tipos: en condición de interinazgo, de invitado⁴⁰ y quienes están en Régimen Académico. La Sección de Régimen tiene una participación muy activa en el proceso de evaluación de esta población.

Considerando que el personal de la Sección de Régimen Académico está en contacto directo con la población docente que le solicita servicios, tienen la posibilidad de escuchar de primera mano las principales limitaciones que la población docente les comunica cuando les visita. Estas limitaciones están, básicamente, relacionadas con el proceso de evaluación de publicaciones, con la duplicación de la evaluación docente cada semestre, con la entrega tardía de resultados, sobre todo quienes laboran en Sedes Universitarias y, finalmente, con el hecho de que la evaluación docente la realice, solamente, la población estudiantil (Figura 4).

Figura 4: Limitaciones del modelo de evaluación del desempeño docente que se aplica en la Universidad de Costa Rica, según integrantes de la Sección de Régimen Académico

⁴⁰ La persona docente invitada es aquella que es “contratada por la Universidad de Costa Rica por un período de hasta dos años, para dictar cursos o colaborar en algún proyecto de investigación o de acción social (Artículo 22, Reglamento de Régimen Académico y Servicio Docente, https://www.cu.ucr.ac.cr/normativ/regimen_academico_docente.pdf).



Fuente: Elaboración propia con base en entrevista a Sección de Régimen Académico (23 mayo 2019)

Con respecto a esas limitaciones, las personas participantes en la entrevista aclaran lo siguiente:

- La queja con respecto a las publicaciones puede deberse a que la evaluación del desempeño docente no es una preocupación real, pues “casi todos los docentes tienen notas superiores a 8, muy poco tienen evaluaciones inferiores a eso” (J., comunicación personal, 23 mayo 2019)
- Con respecto a la firma de obras colectivas, la distribución porcentual de autoría es una tarea que compete exclusivamente a las personas autoras, la sección ni la comisión intervienen para nada. Además, la Comisión de Régimen Académico no acepta ninguna renuncia a alguna autoría.
- Hay que tener presente que el propósito de las evaluaciones para régimen académico son voluntarias y pretenden incidir en factores más allá del incentivo económico, como el reconocimiento al esfuerzo académico y al conocimiento que aporta a la sociedad.
- Es necesario que la población docente tenga presente que cuando piden evaluación del desempeño docente, además de la evaluación por parte de la población estudiantil, también está la autoevaluación y la evaluación de la jefatura directa.
- En el caso de las Sedes Universitarias, es una falacia considerar que se les deja de últimos, pues “nosotros no vamos a las sedes a hacer las evaluaciones, nosotros enviamos las evaluaciones a las sedes y allá las aplican y las devuelven a la Sección. Esto es un asunto de organización interna de las sedes” (G., comunicación personal, 23 mayo 2019).

- Los mitos que se construyen en la comunidad académica pueden ser contrarrestados con que las personas contacten a la sección para conocer la verdad, más allá del mito. Por ejemplo, cuando las personas que integran la comisión se juramentan ante el Consejo Universitario, nunca les han indicado que se limiten por temas presupuestarios.
- El tema del interinazgo se ha fortalecido, pues antes podían optar a, solamente, dos pasos académicos⁴¹ mientras que ahora pueden lograr quince pasos. No obstante, el 60-70% de la población en condición de interinazgo tienen, solamente, 2 pasos académicos. Esta Universidad cuenta con más de 3600 docentes en esa condición y, únicamente, 900 docentes han realizado el proceso de asignación de pasos académicos en Régimen Académico.
- Con respecto a la investigación y la acción social, si se desarrolla la evaluación, pues cada vez que una persona docente solicita evaluación, si pide a las respectivas vicerrectorías que evalúen a esa persona docente y remitan la evaluación a la Sección de Régimen Académico. Cada vicerrectoría tiene su proceso interno de evaluación del desempeño docente.
- La ponderación de las actividades sustantivas corresponde a 10 puntos para la docencia, tres puntos para la investigación y tres puntos para la acción social, con un tope de 12 puntos. Esto último podría ser elemento que genera disconformidad, pues una persona docente que obtenga el máximo puntaje en cada una, tendría 16 puntos de los cuales solamente le asignan 12. Esto refleja disparidad en la valoración de las acciones sustantivas de la universidad.
- Con respecto al reconocimiento de la multidisciplinariedad, vemos dos procesos de reconocimiento de multi e interdisciplinariedad. El primero es el que otorgaba un 25% de bonificación en la calificación cuando son obras colectivas. Ahora el ese 25% se da cuando la obra es interdisciplinaria (W., comunicación personal, 23 mayo 2019).
- El formulario para evaluación de obras publicadas es optativo, espera conocer el punto de vista de la persona docente con respecto a pertinencia, originalidad/creatividad, trascendencia, relevancia/mérito reconocido, complejidad⁴². Es información muy útil para la Comisión a la hora de valorar las publicaciones.

Un aspecto en que la Sección de Régimen Académico, junto con la Comisión, está trabajando, es en la construcción de indicadores de cumplimiento de criterios. Se está solicitando a los Consejos de Área⁴³ indicadores para evaluar los criterios utilizados en la asignación de puntos. Esto, con el fin de responder a la solicitud de docentes en cuanto a tomar en cuenta la especificidad de las carreras, dado que actualmente se utiliza el mismo instrumento de evaluación en toda la universidad.

41 Se entiende por pasos académicos aquel puntaje que se asigna y que implica la asignación de categoría académica y un incentivo económico reflejado en el salario. Para más detalle se puede consultar el Reglamento de Servicio Docente y Régimen Académico (https://www.cu.ucr.ac.cr/normativ/regimen_academico_docente.pdf).

42 <https://revistas.ucr.ac.cr/public/journals/21/documentos/Criterios-publicaciones.pdf>

43 Los Consejos de Área, en la UCR, son órganos colegiados, integrados por decanatos y direcciones de unidades académicas, representación estudiantil y representación de Sedes Universitarias (Artículo 73), con la tarea de coordinar las actividades interdisciplinarias de las Unidades Académicas, proponer creación, fusión, modificación o eliminación de Unidades Académicas, entre otras (Artículo 72). Ambos del Estatuto Orgánico de la Universidad (https://www.cu.ucr.ac.cr/normativ/estatuto_organico.pdf).

Debe tomarse en cuenta que los aspectos anteriores son compartidos desde la óptica de las personas que laboran en la sección, es decir, desde la óptica del CEA. Más adelante se comparten las impresiones del personal docente que participó en esta investigación y que ofrecen otra óptica, en la que destacan aspectos que ponen en cuestión algunos de los procesos administrativos del CEA. Es probable que con el nuevo Reglamento, se generen procesos de investigación en el Área de Investigación y Evaluación Curricular y Académica que ayuden a ampliar esta óptica para mejorar los procesos internos. Como se verá más adelante, uno de los aspectos que llamativos es la distancia existente entre las opiniones del CEA y las de la población docente, mostrando insatisfacción por parte del personal docente que solicita evaluación de sus publicaciones.

5.3.3. La evaluación del desempeño docente para la mejora docente

Este procedimiento es realizado cuando las unidades académicas lo solicitan al CEA, sea para la mejora docente, sea para la rendición de cuentas o como parte de los procesos de autoevaluación, sea porque toda carrera acreditada necesita aplicar periódicamente la evaluación docente, como parte del seguimiento que requiere la gestión curricular de la carrera o su compromiso de mejora o porque, estén o no acreditadas sus carreras, tienen interés en la mejora didáctica de su personal docente y cuentan con una política interna de aplicar el instrumento de evaluación cada semestre.

Todas las solicitudes recibidas en el CEA son asignadas a la Sección Técnica de Evaluación Académica (STEA), como instancia del CEA que apoya los procesos de evaluación del desempeño docente realizados en la Universidad de Costa Rica, facilitando y asesorando el desarrollo de los siguientes procesos de evaluación:

1. de la Comisión de Régimen Académico como parte del sistema de méritos de la UCR, sea para evaluar la docencia, la investigación, la acción social o la gestión universitaria, explicado en la sección anterior
2. de las unidades académicas para la mejora docente, a explicarse en este apartado

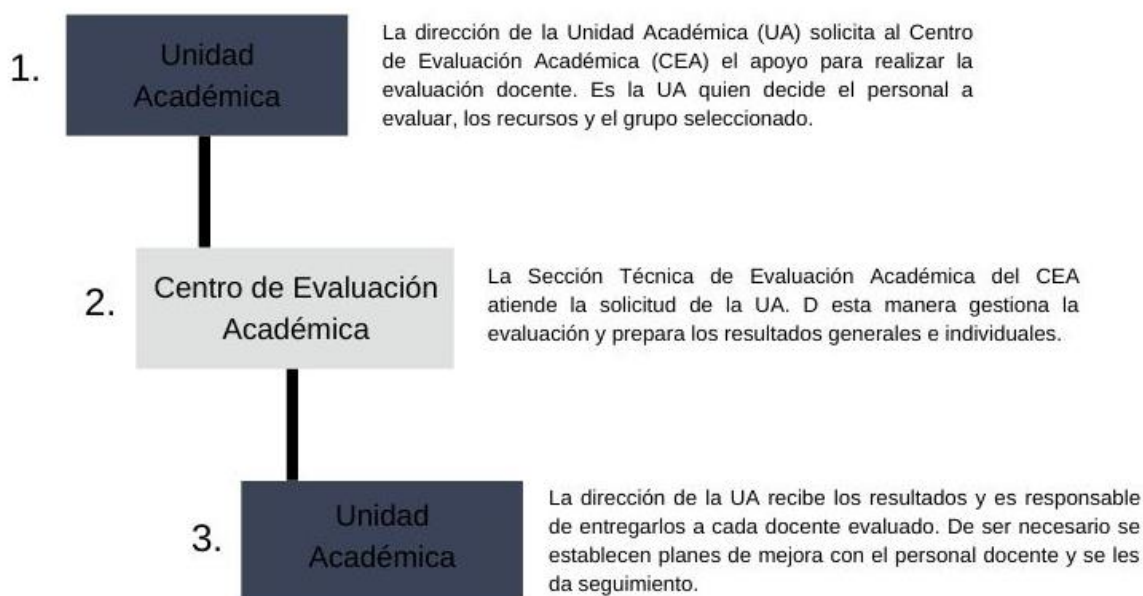
Este proceso gestionado por las unidades académicas se concreta al proporcionar y aplicar, a la población estudiantil, instrumentos de recolección de datos, soporte, procesamiento y devolución de resultados. Dicho proceso es el más grande, pues abarca el 97% de las unidades académicas de toda la Universidad de Costa Rica, evaluando alrededor de 5 mil grupos cada semestre, lo que equivale a un aproximado de 3 mil docentes por semestre.

Actualmente la STEA cuenta con dos métodos de evaluación, uno sincrónico, y otro, asincrónico. El método sincrónico se realiza cuando la persona encargada de la Unidad Académica entrega a los y las estudiantes una clave impresa que ha sido previamente enviada por el STEA, para que estos puedan acceder a los cuestionarios desde un dispositivo con acceso a internet. Por su parte, el método asincrónico es utilizado cuando el personal de la STEA envía invitaciones a los correos electrónicos de los y las estudiantes para que estos puedan ingresar al cuestionario a partir de un enlace; en dicho

caso se envían recordatorios para lograr la mayor cantidad de participación posible entre el estudiantado.

En cualquier caso, la Unidad Académica debe ser quien contacte a la STEA para solicitar su proceso de evaluación docente, enviando solicitud escrita al CEA (Figura 5).

Figura 5: Resumen del proceso de evaluación del desempeño docente solicitado por la Unidades Académicas.



Fuente: Elaboración propia a partir de

https://www.cea.ucr.ac.cr/images/stea/Eval_Doc/Apoyo%20a%20Unidades%20Acad%C3%A9micas/Su%20resultado%20de%20evaluaci%C3%B3n%20docente.pdf

Una vez iniciado el proceso se espera que la Unidad Académica asuma la responsabilidad de los siguientes puntos:

1. Enviar a la dirección del CEA, dentro del plazo determinado, la solicitud de apoyo para el proceso de evaluación. A esta solicitud se debe adjuntar una carta de entendimiento firmado por la autoridad competente, sea Decanatura o Dirección de Unidad Académica, y el formulario para la solicitud de evaluación docente debidamente completado.
2. La Unidad Académica debe designar a una persona responsable del proceso de evaluación. Esta persona debe contar con las siguientes características:
 - 2.1. Ser responsable de los asuntos administrativos del proceso
 - 2.2. Tener disponibilidad para ser contactada en caso necesario
 - 2.3. Que no sea estudiante ni asistente de los docentes por evaluar
 - 2.4. Poseer desempeño ético, respeto y prudencia frente al estudiantado y docentes
 - 2.5. Conocer lo que se espera de su trabajo en cuanto a la evaluación docente

- 2.6. Informar a las personas estudiantes de la realización de la evaluación y su importancia.
3. Si la Unidad Académica, después de haber hecho la solicitud decide no evaluar, debe comunicarlo a la brevedad a la dirección del CEA, con copia al STEA.
4. Las Unidades Académicas reciben y revisan los resultados de evaluación docente enviados por el CEA y le informan si detectan algún error o surge alguna duda.
5. Entregar al personal docente los resultados de la evaluación y tomar las decisiones respectivas.
6. Finalmente, los resultados enviados a las Unidades Académicas, cuentan con dos partes: los resultados generales y resultados por docente. En estos últimos se incluyen los comentarios realizados por los y las estudiantes, con la finalidad de complementar y explicar la información cuantitativa. Ambos son útiles tanto a la Unidad Académica como a la persona docente.

En el año 2018, se desarrolló un proceso investigativo con el propósito de mejorar el instrumento de evaluación del desempeño docente pues se buscaba que fuera más cualitativo. Este proceso estuvo a cargo de la psicóloga Adriana Solano quien es co-investigadora del presente trabajo.

En ese proceso, y al analizar a profundidad el sustento teórico del instrumento, se determinó que, para cambiar un instrumento estadístico, era necesario conocer ese sustento, encontrando que, en ese momento, el STEA no contaba con un documento oficial. De manera que se realiza una serie de acciones en pro de construir ese documento, como por ejemplo, se realizó un taller de acercamiento con las competencias docentes, para determinar con claridad la relación entre ellas y el instrumento. Paralelamente, se crea una comisión en jefaturas del CEA para revisar dichas competencias y se hizo un estudio de las competencias propuestas por el Consejo Universitario versus las competencias que usa la Universidad Nacional, el Instituto Tecnológico de Costa Rica y el Consejo Nacional de Rectores (CONARE).

Adicionalmente, se trabajó con los comentarios cualitativos aportados por la población estudiantil, clasificándolos por frecuencia, por comentarios aprobatorios y reprobatorios. De ese proceso se observa que los comentarios negativos se explican más que los positivos. También se destaca que existe desconocimiento en torno a la evaluación y la presencia de cierta frustración por parte de las personas estudiantes ante las consecuencias que tienen los docentes mal evaluados, pues consideran que la universidad no hace nada con este grupo de docentes.

Las apreciaciones por parte de la población participante en este estudio reflejan, por una parte, que la evaluación toca aspectos íntimos de la identidad docente, por lo que se podría afirmar que “hay una relación de amor y odio entre quienes son evaluados y el proceso de evaluación” (Kikut, comunicación personal, mayo 2019) y, por otra parte, aportaron una serie de afirmaciones o mitos que se muestran a continuación:

- Las personas estudiantes tienen desmotivación para evaluar porque no existen consecuencias para las personas mal evaluadas.
- Las personas estudiantes califican mal a la persona docente por venganza.

- Las personas estudiantes participan de forma voluntaria completando los instrumentos de evaluación, por lo que sienten desmotivación y se genera poca participación.
- El instrumento de evaluación es feo, malo y viejo.
- Muy pocas personas conocen el instrumento, hay desinformación.
- Las personas docentes piensan que es necesaria pero no les gusta que les evalúen.

Estas afirmaciones o mitos son vueltos a mencionar por la población docente que participó en las entrevistas y en el grupo focal. Como se verá más adelante, existe una insatisfacción con el proceso de evaluación del desempeño docente, ante lo cual cabe preguntarse ¿porqué las Unidades Académicas no han optado por diseñar sus propios procesos y presionar al CEA para que responda a las necesidades particulares de cada Unidad Académica?

También, a raíz de esa consulta, fue posible generar algunos resultados concretos. Uno, la construcción de un documento con los alcances y limitaciones de las evaluaciones como material informativo para docentes, estudiantes y las autoridades. Dos, se realizaron los siguientes cambios al instrumento de evaluación del desempeño docente que completa la población estudiantil:

- Eliminación de la aplicación impresa de instrumentos.
- Aplicación virtual de los instrumentos de evaluación: clave impresa y correo electrónico.
- Fusión del instrumento de evaluación para el sistema de méritos de la universidad y para la mejora docente.
- Eliminación de algunos ítems cuya información era irrelevante o de poca utilidad en el instrumento de evaluación del desempeño docente, como por ejemplo, si la persona docente entrega o no el programa del curso.
- Inclusión de la autoevaluación, en respuesta a la molestia existente en la comunidad docente al considerar que la participación estudiantil tenía mucha fuerza en la evaluación.

Hay una tendencia al aumento de solicitudes recibidas en el CEA cada año, en los últimos 10 años se observa claramente que esa cantidad, prácticamente, se ha triplicado, ante lo cual el CEA ha tenido el desafío de reorganizarse. Hace 10 años las solicitudes anuales llegaban a 59, en contraste con las 143 solicitudes recibidas en el 2019. En el I ciclo 2020 se recibieron 55 solicitudes. Es decir, entre los años 2010 y el 2019 (Tabla 18) y en el 2020 no aumentó, posiblemente debido a las consecuencias de la pandemia generada por el COVID-19.

De acuerdo con la Sección Técnica de Evaluación Académica del CEA, las solicitudes se contabilizan por solicitud, no por carrera ni por unidad académica. El criterio para contabilizarlas es la solicitud recibida, esto por cuanto algunas solicitudes corresponden a carreras y otras corresponden a unidades académicas, en tanto para esta sección,

La demanda de trabajo de evaluar a 100 docentes o a 5 docentes es básicamente la misma y por eso contabilizamos solicitudes de esa manera. Las solicitudes no necesariamente son de carreras

ni de unidades académicas. El CEA las contabiliza como solicitudes. Por ejemplo la Sede Regional de Guanacaste nos hace muchas solicitudes, porque hace una por carrera, y la Sede del Pacífico solo hace una solicitud porque evalúa a todos sus docentes juntos, sin importar de qué carrera son (Lorena Kikut, comunicación personal electrónica, 8 octubre 2020).

Tabla 18: Histórico de solicitudes al CEA para evaluar el desempeño para la mejora docente

Año y ciclo lectivo		Cantidad	Total anual
I	2010	30	59
II	2010	29	
I	2011	34	68
II	2011	34	
I	2012	31	67
II	2012	36	
I	2013	43	85
II	2013	42	
I	2014	46	89
II	2014	43	
I	2015	50	95
II	2015	45	
I	2016	47	93
II	2016	46	
I	2017	48	99
II	2017	51	
I	2018	49	96
II	2018	47	
I	2019	68	143
II	2019	75	
I	2020	55	55

Fuente: Elaboración propia

No se puede negar que existen quejas con respecto a la evaluación docente. No obstante, a juzgar por la cantidad de solicitudes y a su aumento progresivo, es posible afirmar que la población docente valora la evaluación y no cuestiona su ejecución. Su punto es que debe mejorarse, no eliminarse. El proceso de evaluación del desempeño docente se está consolidando cada vez más. La idea es mejorarlo a partir de insumos cualitativos para su mejora docente y que brinde información para diseñar estrategias didácticas que respondan a las características de aprendizaje de sus estudiantes.

La situación del I ciclo del año 2020, en que descienden las solicitudes con respecto a otros años, puede relacionarse con la situación emergente generada por el COVID-19 y su correspondiente

pandemia que obligó cambiar la educación presencial por una virtual. Entendiendo, por supuesto, que para la mayoría de personas docentes fue necesario capacitarse. Aún cuando la STEA adaptó el instrumento a la virtualidad, hubo unidades académicas que tomaron la decisión de no aplicar evaluación del desempeño docente dando tiempo a su personal docente para aprender estrategias de educación remota utilizando plataformas virtuales.

De acuerdo con Kikut (2020, p. 9) la afectación generada por esta pandemia alcanzó tanto a la población estudiantil como a la docente, pues estas poblaciones “se vieron inmersas en una situación inesperada y novedosa, que les enfrentó a la obligatoriedad de trasladar sus cursos presenciales a cursos en línea para ayudar a prevenir la propagación del virus que causa esta enfermedad”. En ese documento también se plantea que la Universidad de Costa Rica desarrolla procesos de enseñanza remota generada por una emergencia nacional que en cuanto se resuelva, la Universidad regresará a su enfoque presencial.

Durante esta pandemia, en agosto del 2020, el CEA, como una actividad virtual de asesoría a la comunidad universitaria, comparte el *webinar* (o conferencia virtual) “Entendiendo la evaluación del desempeño docente en la UCR”⁴⁴. En ella comparte los fundamentos teóricos del modelo de evaluación del desempeño docente. Destaca la relación que mencionan entre la percepción estudiantil y el desempeño docente, aspecto compartido en el referente teórico de este trabajo. Allí también se comentó que, en algunas ocasiones, las Unidades Académicas solicitan una adaptación de los cuestionarios según los tipos de curso y de profesión, ante lo cual la STEA recibe preguntas por incluir en el cuestionario, no obstante no las tabula. Tampoco aplica otro procedimiento de evaluación pues “la STEA no cuenta con talento humano suficiente para responder estas solicitudes” (Zamora y Zamora, 2020).

Ahora bien, luego de conocer el proceso de evaluación del desempeño para la mejora docente que aplica la STEA, surgen las siguientes interrogantes:

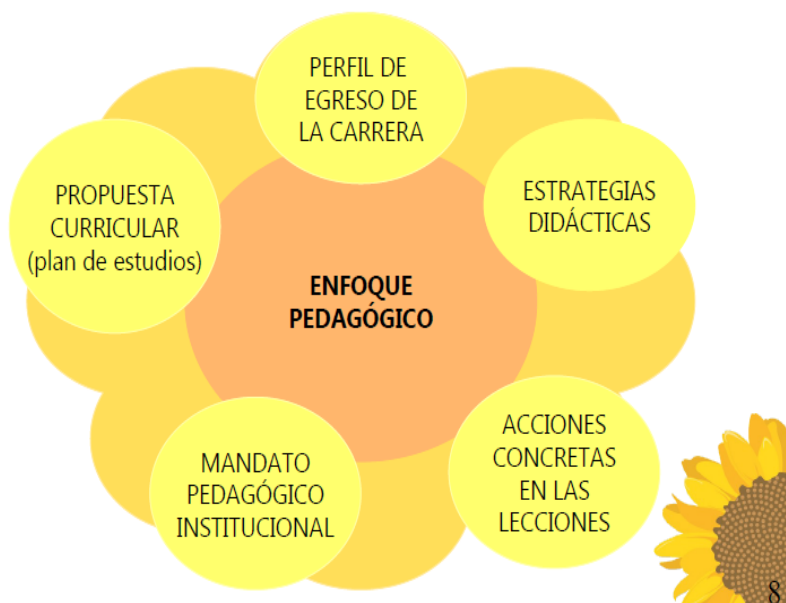
- ¿Es necesario evaluar la coherencia curricular para determinar aspectos de mejora docente?
- ¿El cuestionario incluye, en el cuestionario, la coherencia curricular como un factor a evaluar?
- ¿La población estudiantil que completa el cuestionario cuenta con saberes para responder aspectos relativos a la coherencia curricular?
- ¿Es posible generar preguntas que puedan ser incluidas en un cuestionario, tanto cuantitativas como cualitativas, para evaluar la coherencia curricular?

Para contestar esas preguntas, lo primero es recordar se entiende por coherencia curricular. Ante lo cual, se recuerda que la coherencia curricular es la relación pertinente entre el perfil de egreso institucional, el perfil de egreso de la carrera, la malla curricular, el tipo y naturaleza del curso y las estrategias didácticas desarrolladas en ese curso. La relación pertinente existe cuando todos en esos

44 <https://www.cea.ucr.ac.cr/index.php/es/component/sppagebuilder/?view=page&id=59>

factores prevalece el mismo enfoque pedagógico (Figura 6).

Figura 6: Esquema de coherencia curricular en las carreras



Fuente: Elaboración propia

Ante este panorama, una primera respuesta es afirmar que evaluar la coherencia curricular es necesario en cualquier proceso pedagógico, y la universidad no es la excepción, pues es una acción que contribuye con el logro de la formación profesional tal y como se pensó curricularmente. La acción didáctica que se realiza en cada uno de los cursos es fundamental en la gestión curricular y la evaluación del desempeño para la mejora docente debería tener como meta el logro del propósito esencial del curso. Evaluar la coherencia curricular rompe el paradigma de evaluar acciones en el aula por sí mismas y considerar, como elemento esencial, el relacionarlas con el trayecto curricular que recorren las personas estudiantes durante su formación profesional.

La evaluación de la coherencia curricular, que tiene su complejidad tanto desde un enfoque cuantitativo como cualitativo, tendría que evaluar el conocimiento, por parte de la persona docente, del perfil de egreso de la carrera, así como del perfil genérico de la UCR y establecer una relación de esos saberes con las características del curso y con algún enfoque pedagógico.

El modelo actual de evaluación del desempeño docente en la UCR evalúa parcialmente la coherencia curricular. Evaluar esta coherencia, implica socializar este concepto previo a la evaluación, con la comunidad docente y estudiantil. También implica incluir preguntas relativas al perfil de egreso institucional, la propuesta curricular -contexto socio-histórico, pedagógico y epistémico-, perfil de egreso profesional, aplicación del perfil en el programa del curso y respeto a su naturaleza (teoría, laboratorio, teórico-práctico). Además, la relación de estos aspectos con las estrategias didácticas desarrolladas en las lecciones, y finalizar detectando el enfoque pedagógico que prevalece en cada una de esas acciones. De los once aspectos contemplados para evaluar la coherencia curricular, sólo tres están

incluidos en la evaluación actual y quedan ocho pendientes de incluir (Tabla 19).

Tabla 19: Aspectos sobre coherencia curricular presentes y ausentes en los cuestionarios de evaluación del desempeño docente.

<u>Aspectos de coherencia curricular</u>	<u>Cuestionarios STEA</u>	
	<i>Presentes</i>	<i>Ausentes</i>
Mandato Pedagógico Institucional:		
Conoce y cumple con la normativa institucional	X	
Conoce y responde al perfil de egreso genérico institucional		X
Propuesta Curricular:		
Conoce el marco socio-histórico, pedagógico y epistémico		X
Conoce el perfil de egreso de la carrera		X
Relación con el programa del curso	X	
Conoce su propio enfoque pedagógico		X
Estrategias Didácticas:		
Relacionadas con el perfil de egreso y el programa		X
Relación con la naturaleza y propósitos del curso (programa)		X
Recursos relacionados con las estrategias didácticas		X
Relación interpersonal con estudiantes	X	
Enfoque Pedagógico:		X
Conductual, cognitivo y crítico que prevalece en el Mandato Pedagógico, en la Propuesta Curricular y en las Estrategias Didácticas		X

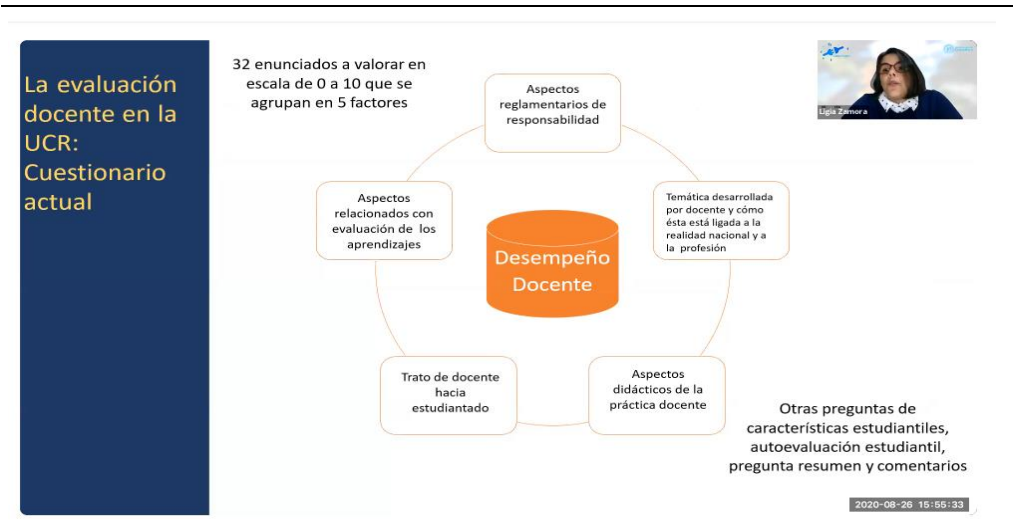
Fuente: Elaboración propia

Los cuestionarios actuales consisten en una encuesta de percepción estudiantil con el propósito de guiar el quehacer docente a partir de las respuestas de esa población. Esta evaluación aborda cinco factores: aspectos reglamentarios de responsabilidad docente, aspectos relacionados con la evaluación de los aprendizajes, temática desarrollada por docente y su relación con la realidad nacional y profesional, relación interpersonal con estudiantes y aspectos didácticos, además de evaluar el cumplimiento de los ejes transversales de la UCR: ambiente, respeto a la diversidad, género, libertad de credo (Figura 7).

A juzgar por esos cinco factores, puede afirmarse que los cuestionarios evalúan el desempeño docente en general, en otras palabras, un buen docente debería salir bien en relación con estos cuestionamientos. No obstante, no evalúa la relación del quehacer docente con la propuesta curricular y con el perfil de egreso. Es decir, una persona puede ser buena como docente y estar promoviendo

aprendizajes que no se relacionan con la propuesta curricular ni con el perfil de egreso.

Figura 7: Factores evaluados mediante los instrumentos de la STEA.



Fuente: <https://www.cea.ucr.ac.cr/index.php/es/component/sppagebuilder/?view=page&id=59>

Una fortaleza que tiene el cuestionario es que está bien construido desde una perspectiva estadística, pues se han encontrado evidencias de una relación positiva entre la percepción estudiantil y el buen desempeño docente (Zamora y Zamora, 2020). Además, tiene validez estadística y, a partir de las percepciones estudiantiles, arroja buenos indicadores para mejorar la práctica docente. Otra fortaleza es que triangula los resultados para descartar y valorar la presencia de contradicciones en las respuestas. El instrumento, en sí mismo, ha sido evaluado con pruebas matemáticas y estadísticas que garantizan que, como encuesta de percepción, respeta esa percepción al momento de arrojar los resultados. Por ejemplo, para triangular se revisa la respuesta de tres preguntas similares y se recoge la respuesta que predomina.

Si bien la fortaleza del cuestionario es, básicamente, su aplicabilidad al 100% de las profesiones, al mismo tiempo esta fortaleza puede verse como una limitación, pues no evalúa la especialidad de la docencia en relación con la profesión que imparte y, además, valora el desempeño en un momento específico que puede estar siendo afectado por el estado de ánimo de las personas estudiantes, la persona docente puede sentir que la población estudiantil tiene mucho poder lo que puede desestabilizar a la persona docente.

Para reforzar la evaluación con respecto a la especificidad de la profesión, podría crearse un apartado del cuestionario específico de la carrera, completado por la respectiva Unidad Académica, que incluya un grupo de preguntas, máximo cinco, que le permita al instrumento actual mantener su dinamismo, confiabilidad y validez y que, a la vez, de un espacio para cada carrera.

De manera, que un desafío para la Universidad de Costa Rica, es incluir este aspecto, porque permite generar procesos de reflexión colectiva que, en definitiva, contribuyen con la mejora docente. Proceso

que podría estar en manos de las Unidades Académicas, en una Comisión Ordinaria, como la de Docencia o de Autoevaluación y Gestión de la Calidad⁴⁵ o, también, mediante la inscripción de un proyecto inscrito en la Vicerrectoría de Docencia.

5.3.4. Aportes de la comunidad docente con respecto al proceso de evaluación.

Los criterios de selección, de la comunidad docente que participaría, fueron dos, uno que hubiesen obtenido la categoría de “Catedrático” en los últimos cinco años y, dos, que se obtuviera una representación de todas las áreas académicas de la universidad. Esto garantizó que la población participante conociera el modelo de evaluación del desempeño docente de primera mano y que la investigación contara con la mirada de todas las áreas académicas. La lista de personas que cumplieran con estos criterios se solicitó a la Sección de Sistemas del CEA, que aportó la lista de todo el personal académico en categoría catedrático y el año en que obtuvieron esa categoría.

Se desarrollaron tres actividades con población docente: una entrevista individual a siete docentes, un grupo focal con la participación de siete docentes y dos entrevistas a docentes en representación de sus unidades académicas (Ciencias de la Comunicación Colectiva y Agronomía). Asimismo también se revisó el “chat” realizado en el webinar “Entendiendo la evaluación del desempeño docente en la Universidad de Costa Rica”⁴⁶.

Tabla 20: Características generales del personal docente entrevistado

Años de trabajo en la UCR	Unidad Académica base	Jornada laboral	Conocimiento tipos evaluación	Año de ascenso a Catedrático	Conocen diferencia
14	Sociología	Tiempo completo	Sí	2018	Sí
33	Medicina	Tiempo completo	Sí	2000	No
18	Agronomía	Tiempo completo	Sí	2017	No
26	Agronomía -CIPROC	Tiempo completo	Sí	2009	Sí
20	Artes Musicales	Tiempo completo	Sí	2016	Sí
28	Odontología	Tiempo completo	No	2007	No
15	Artes musicales	Tiempo completo	Sí	2018	Sí

Fuente: Elaboración propia a partir de las entrevistas

Las personas que participaron en la entrevista individual, representaron al área de Artes y Letras, Salud, Ciencias Agroalimentarias y Ciencias Sociales. No todas tenían cinco años o menos de ser catedráticos y tenían más de catorce años de laborar en la Universidad (Tabla 20), lo que indica que el listado aportado por el CEA carecía de actualización, no obstante la experiencia de las personas seleccionadas

⁴⁵ VD-R-9927-2017

⁴⁶ <https://www.cea.ucr.ac.cr/index.php/es/component/sppagebuilder/?view=page&id=59>

fue útil para la investigación, pues el proceso no ha cambiado significativamente en esos años. Las siete personas entrevistadas fueron evaluadas entre el 2017-2019, salvo una que fue evaluada hace más de 10 años. Todas conocían el cuestionario y conocían que serían evaluadas, no obstante, no conocían que el CEA había fusionado el instrumento a partir del 2019. Dos personas conocían la normativa en relación con la evaluación del desempeño docente.

El grupo focal se realizó mediante la plataforma zoom, pues la universidad se encontraba realizando procesos remotos mediante plataformas virtuales, debido a la pandemia del COVID-19. En este grupo focal participaron siete docentes representando el área de la Salud (Farmacia y Nutrición), Ciencias Sociales (Economía), Artes y Letras (Lenguas Modernas y Artes Musicales), Ingenierías (Informática) así como una Sede Regional. Todas las personas participantes eran catedráticas y laboraban en la Sede Rodrigo Facio, salvo dos personas que trabajaban en la Sede Universitaria de Guanacaste y en la Sede Universitaria del Pacífico.

La primera entrevista a una unidad académica fue con la Escuela de Ciencias de la Comunicación Colectiva (ECCC) el 23 de junio 2020 y con la participación de una docente. Esta entrevista se realiza porque, hace algunos años, la ECCC realizaba su propio proceso de autoevaluación y, a partir del año 2019, deciden iniciar el proceso en forma conjunta con el CEA, por lo que es útil conocer los criterios relevantes para haber tomado esa decisión y las mejoras que podrían sugerir grupal.

La segunda entrevista se realiza con dos docentes de la Escuela de Agronomía, con el propósito de conocer detalles del proceso de evaluación que realizan en esa unidad académica. Se selecciona esta Unidad Académica porque, hace algunos años, toma la decisión de realizar su propio proceso de evaluación del desempeño docente sin la participación del CEA. Esta entrevista aporta factores clave que podrían enriquecer una mejora en el modelo de evaluación del personal docente que realiza la Universidad.

Finalmente, en el marco de la educación remota, el CEA realiza una serie de webinars. Uno de ellos llamado *Entendiendo la Evaluación del Desempeño Docente en la UCR*, el 26 de agosto 2020⁴⁷. En esta actividad, participaron personas de la comunidad académica de la universidad, tanto administrativas como docentes y funcionarias del CEA. En el chat de la actividad se muestran muchos comentarios y cuestionamientos que, por tratarse del objeto de estudio de esta investigación, se retoma para ser analizado en función de construir una propuesta de mejora del proceso de evaluación del desempeño docente.

Con respecto a **la evaluación como parte del sistema de méritos académicos**, las personas indican dos aspectos fundamentales. Uno, que es potestad del Consejo Universitario realizar cualquier modificación al sistema de méritos académicos y a los requisitos para obtenerlos, por lo que a su criterio, “se limitan a ejecutar el reglamento” (Informante Comisión Régimen Académico). El segundo aspecto es el relacionado con las publicaciones y su respectiva evaluación y asignación de puntaje. Los demás aspectos

47 <https://www.cea.ucr.ac.cr/index.php/es/component/sppagebuilder/?view=page&id=59>

(motivaciones para ascender, la vivencia del proceso, la mecánica para ser evaluado) son, en general, aceptados por las personas. No obstante, al ser consultados sobre las mejoras, refieren al instrumento de evaluación y a las publicaciones (Tabla 21).

Resaltan algunas fortalezas del proceso. Por ejemplo, siete personas manifestaron que la principal razón o incentivo para ascender en Régimen Académico radica fundamentalmente en la satisfacción por el trabajo realizado y, en segundo lugar, refieren al incentivo económico (6 personas). También, destacan aspectos sencillos que no generan molestia, como es la valoración del idioma, los estudios de posgrado y el quehacer docente, así como el tiempo de espera. No obstante, este último aspecto también es mencionado en las debilidades, como se verá más adelante. Otras fortalezas que ven son la distribución del puntaje, que cuente con tres puntos de vista (estudiantes, jefatura y autoevaluación) y que se utiliza el mismo instrumento para toda la población docente.

Tabla 21: Aportes de las personas entrevistadas con respecto al sistema de asignación de méritos académicos

Aspecto del proceso	Cantidad	Aporte relativo al proceso
Descripción de la vivencia de ascenso	4	Fue un proceso natural y sencillo, con los pasos claros con lo que hay que hacer.
	3	El tiempo de espera es frustrante, 12 o 15 años, para ascender a catedrático.
	3	El problema está en las evaluaciones de las publicaciones, es complicado conseguir los puntos por publicaciones, sobre todo las grupales, Es mejor publicar individualmente. Da pena trabajar con gente del exterior y solicitar las firmas.
	3	Algunas fases del proceso fueron engorrosas, arbitrarias y deficientes.
	2	Recursos humanos tenía la información desactualizada o desordenada, por lo que hay problema para aplicar el ascenso.
	1	La evaluación del idioma es arbitraria.
Motivaciones para ascender	7	Reconocimiento al trabajo realizado, demostrando que es pertinente y equiparable con “professor” en universidades de norteamérica así como la satisfacción profesional y personal.
	6	Cinco personas valoran el incentivo económico
	1	Realizar investigaciones.
Fortalezas del proceso	4	Idioma
	3	Los comentarios cualitativos de las personas estudiantes
	2	La distribución porcentual por rubros está bien.
	1	Estudios de posgrado
	1	Paciencia para los años de servicio.
	1	La docencia, porque es lo que se hace día a día.
	1	Contar con tres puntos de vista (estudiantes, jefatura, autoevaluación).
	1	La jefatura siempre califica mejor que los estudiantes, estos son más críticos.
Debilidades del proceso	1	Aunque el instrumento es muy general, se utiliza la misma evaluación para todos.
	5	Las evaluaciones de las publicaciones siguen siendo tediosas y con trabas, se necesita recoger documentos innecesarios, hay exigencia del orden y el detalle.
	4	Proceso engorroso, desalienta el trabajo en equipo y mucho tiempo de espera e incertidumbre.
	4	La evaluación de los estudiantes es subjetiva. Como encuesta de percepción podría aplicarse a estudiantes todo el año y no solo en el semestre, así la persona estudiante puede percibir mejor su aprendizaje a lo largo del tiempo.
	3	La participación estudiantil pues evalúan quienes no participan en el curso y tienen ausencias.
	1	Examen de informática
	1	Personas sin conocimiento en el campo de especialización son quienes evalúan los trabajos.
	1	La evaluación en investigación es arbitraria.
	1	Lidiar con la Comisión de Régimen
	1	La evaluación de la jefatura puede ser negativa si no hay buenas relaciones con docentes.
	1	Suelen tardar mucho en entregar los resultados de las evaluaciones

Mejoras propuestas	5	Definir mejor los parámetros y evidencias tangibles de evaluación, evaluar por especialistas en el tema (especialmente en arte y música), simplificar procesos y naturalizar la evaluación.
	3	Considerar el factor de impacto de las publicaciones a la hora de evaluar y asignar, automáticamente, el mismo puntaje a las personas autoras de las publicaciones.
	2	Dar seguimiento a las personas mal evaluadas y mejorar sanciones para quienes no mejoran.
	2	Evaluar obligatoriamente a directores de escuelas y departamentos, con herramienta cualitativa.
	1	Que la evaluación llegue directamente del CEA al docente y no solo a la jefatura.
	1	Que ascender al rango de catedrático dependa de puntos obtenidos y no del tiempo laborado.
	1	Divulgar mejorar la información de procesos de ascenso en régimen.
	1	Que la evaluación sea obligatoria.
		Investigar evaluaciones en otras universidades para poder mejorar el sistema.
	1	Mejorar criterios para reclutar evaluadores de la comisión, los actuales son muy vagos y laxos.
	1	Utilizar referentes con más credibilidad, como el examen TOEFL para evaluar idioma.
	1	Disminuir la burocracia en el proceso con la comisión.
	1	Buscar especialistas que puedan evaluar las obras. Ponerle más peso a lo que diga una comisión de especialistas, y no tanto lo que diga el autor de sí mismo.
	1	
	1	

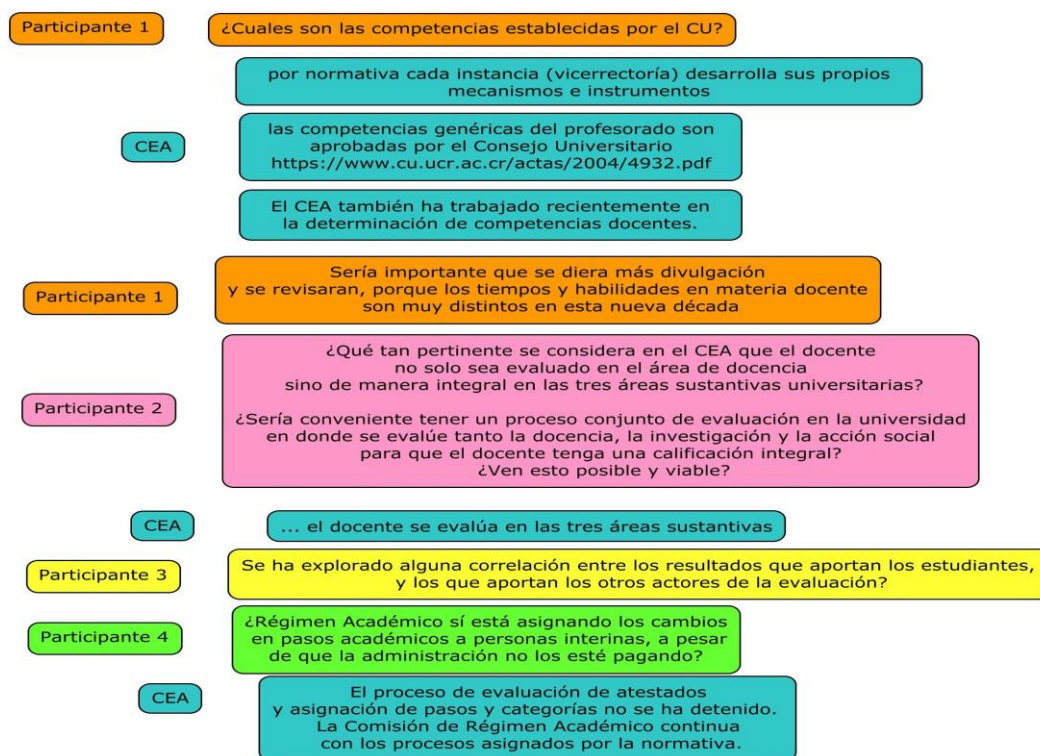
Fuente: Elaboración propia a partir de las entrevistas individuales

Las debilidades manifestadas muestran un aspecto que también se reflejó en otros espacios. Es la relacionada con la evaluación de las publicaciones, pues las consideran tediosas, con trabas, desalentadoras, arbitrarias y burocráticas, además de evaluadas por personas que no son especialistas en el tema. Además, las personas estudiantes que no asisten a lecciones pueden evaluar sin criterio y, al ser una encuesta de percepción, son subjetivas. La jefatura podría ser evaluada negativa al no relacionarse bien con las personas a su cargo.

Las ideas que las personas entrevistadas comparten tiene relación directa con la evaluación de publicaciones, relativas tanto a quienes evalúan como a la puntuación de obras colectivas, como por ejemplo, tomar en cuenta el factor de impacto de las publicaciones, puntuar igual las personas autoras de obras colectivas. Así mismo solicitan valorar los puntos y no el tiempo laborado, hacer obligatoria la evaluación, disminuir la burocracia y contar con equipos de especialistas.

En el *chat* del webinar del CEA destacan algunas consultas, relativas al sistema de méritos para régimen académico, que no fueron mencionadas por las personas entrevistadas, tales como la evaluación de las tres áreas sustantivas de la universidad: docencia, investigación y acción social, las competencias genéricas docentes establecidas por el Consejo Universitario y carrera académica de personas docentes en condición de interinazgo (Figura 8).

Figura 8: Comentarios del chat en Webinar “Conectando con el CEA”, 26 agosto 2020, relativos al sistema de méritos



Fuente: <https://www.cea.ucr.ac.cr/index.php/es/component/sppagebuilder/?view=page&id=59>

De manera que, para efectos de la presente investigación, las observaciones que plantean aluden directamente a tareas que debería desarrollar el Consejo Universitario, dado que por normativa, es la potestad responsable de esa tarea. Algunas observaciones de índole mecánica, como por ejemplo, el disminuir la burocracia, son aspectos que podría contemplar la Sección de Régimen Académico.

Las opiniones relativas al **proceso de evaluación docente para la mejora docente** reflejan que esta población si conoce las funciones o tareas que le son evaluadas: cumplimiento del cronograma, entrega del programa de curso y su cronograma, cumplimiento del horario, interés por el aprendizaje de los estudiantes, la comunicación entre colegas, la utilización de Mediación virtual, el cumplimiento de procedimientos institucionales y normativos, conocimiento y dominio del tema, interés de la persona estudiante antes y después de finalizar el curso (Entrevistas individuales). En términos globales están incluidos todos los aspectos evaluados salvo los comentarios de las personas estudiantes, incluso cuando eso es mencionado como una fortaleza del proceso.

Mientras que para las personas que participaron en el grupo focal, la evaluación es un proceso necesario en el seno de la universidad, que mejora el ejercicio docente, también expresan algunas contradicciones, porque aunque la consideran importante, necesaria y multifactorial, también la ven como un trámite poco efectivo y larguísimo (Figura 9).

Figura 9: La Evaluación del Desempeño Docente es...



Fuente: Elaboración propia a partir de grupo focal.

No obstante, cuando se les pregunta sobre la utilidad y el sentido de realizarla, reconocen que es compleja, que hay varios tipos de evaluación, que en realidad es un diagnóstico y se observa que persiste el mito de que la población estudiantil “se desquita” con sus docentes mediante la evaluación (Figura 10). De alguna manera puede inferirse que el resultado de la evaluación es percibido como una foto en un momento determinado, por lo que es necesario reconocer que ese momento de aplicación del cuestionario está influenciado por características específicas que no necesariamente se repiten todas las semanas y que tienen relación directa con el contexto socio histórico de cada persona que completa el cuestionario, así como por las emociones o situaciones personales que puede afectar sus estados de ánimo. Algunos ejemplos de esta idea pueden ser el tema que se estudia, la cantidad de estudiantes presentes, la estrategia didáctica que está siendo utilizada en ese momento, alguna enfermedad personal o familiar o un desequilibrio en las finanzas familiares.

Figura 10: ¿Para qué sirve la Evaluación del Desempeño Docente?



Fuente: Elaboración propia a partir de grupo focal.

Se reconoce como un aspecto positivo que la evaluación se valore como un diagnóstico, porque esa es la actitud que permite percibir ese proceso tal cual, es decir, una acción concreta que ofrece insumos para valorar el desempeño docente en una situación determinada.

Es importante recordar que el instrumento de evaluación no determina toda la actuación docente ni la calidad docente en general y tampoco cuestiona a la persona. Sino que este proceso de aplicación de cuestionarios para evaluar el desempeño, devuelve datos para ser analizados y continuar mejorando el quehacer docente. De ahí la importancia de que las preguntas tengan sentido para la persona evaluada, no sólo en relación con aspectos didácticos sino curriculares y profesionales.

Con respecto a las fortalezas y debilidades, llama la atención que esta población encuentra más debilidades que fortalezas en el proceso de evaluación, pues hay 20 aportes de debilidades con respecto a seis fortalezas. También es interesante que, ante tal cantidad de debilidades, ofrecen, solamente, cinco propuestas de mejora. Como se verá en las debilidades, algunas son apreciaciones erróneas, pues en el caso de la entrega de resultados, esta tarea se realiza durante el semestre y son las direcciones de las unidades académicas quienes retardan la entrega. Por otro lado, el CEA ha demostrado que es un mito la idea de la evaluación como una venganza de la población estudiantil con respecto a su nota. Además, las personas reconocen la necesidad de evaluar aunque manifiestan su insatisfacción con respecto al instrumento en sí mismo, pues hacen énfasis en los aspectos negativos como que son ambiguos, antojadizos, demasiado generales (Tabla 22).

Tabla 22: Fortalezas y Debilidades del proceso de evaluación del desempeño para la mejora docente

Aspecto del proceso	Cantidad	Aporte relativo al proceso
Fortalezas del proceso	3	Comentarios de los estudiantes
	3	Aporta resultado numérico que, analizado en el tiempo, muestra mejoras y tendencias.
	3	Es un instrumento concreto, científico, validado estadísticamente
	1	Refleja mucho el quehacer del profesor.

Tabla 22: Fortalezas y Debilidades del proceso de evaluación del desempeño para la mejora docente

Aspecto del proceso	Cantidad	Aporte relativo al proceso
Debilidades del proceso	1	El útil la información cualitativa, sobre todo los comentarios
	1	El útil conocer la percepción estudiantil
	1	Hay preguntas nuevas y otras muy interesantes
	1	Las preguntas administrativas (puntualidad, entrega de evaluaciones a tiempo, etc).
	1	Las unidades académicas pueden crear sus propias preguntas
	1	Las unidades académicas y el CEA pueden unir esfuerzos
	1	La forma de entregar los resultados es de fácil comprensión e interpretación
	1	Buen tiempo de entrega de resultados, el atraso se da al interior de la escuela.
	1	La digitalización del proceso
	5	No es útil la información cuantitativa que ofrecen los resultados, es para poner una nota y no para realimentar y ayudar al docente, es un error enviar solo esa nota, pierde precisión.
	4	La población estudiantil evalúa según le caiga bien o mal su docente, puede prestarse a manipulaciones y no conocen aspectos que se les consultan, como didáctica.
	3	No es útil, por el tipo de preguntas y porque evalúa generalidad sin importar el contexto.
	2	No contempla una cantidad mínima de personas que contesten el formulario como requisito para hacer la evaluación.
	2	Puede ser respondida por estudiantes que no asisten a clase, por lo que contestan sin saber
	2	Las preguntas son ambiguas y antojadizas.
	2	Se consulta sobre el uso de Mediación Virtual únicamente, sin contemplar otras plataformas que se pueden adaptar mejor al curso.
	2	No evalúa investigación ni acción social
	1	No hay parámetros claros que regulen los formularios.
	1	Es una encuesta de percepción que invisibiliza la singularidad de los docentes y del estudiantado.
	1	No se aplica a estudiantes antiguos, que pueden aportar sobre el aprendizaje en el tiempo.
	1	Tarda la entrega de resultados, pues se conocen hasta el siguiente semestre sin oportunidad de mejorar durante el curso
	1	El instrumento no contempla la condición moral y ética del estudiantado
	1	Las evaluaciones se prestan a maniobras políticas
	1	No contempla cuando el curso solo tiene un estudiante por lo que es imposible tener anonimato al evaluar por miedo a represalias.
	1	No hay reglamentación específica
	1	Debería usarse otras herramientas (evaluación de pares, portafolio)
	1	Comentarios crueles, burlas, destructivos, irrelevantes y no dan insumos para la mejora docente.

Fuente: Elaboración propia a partir de las entrevistas individuales, grupo focal, Escuela de Ciencias de la Comunicación Colectiva y Escuela de Agronomía.

Estas personas consideran que la población estudiantil no tiene conocimiento para contestar algunas preguntas, como por ejemplo, si la persona docente domina la materia, o si realiza estrategias didácticas apropiadas para el curso. En este sentido vale la pena aclarar que, al ser un instrumento de percepción, no necesitan tener criterio teórico al respecto, sino que lo necesario es que compartan su percepción, pues es esa percepción es la que les da insumos para la reflexión.

Con respecto a la evaluación de la investigación y la acción social, es necesario indicar que estas actividades se evalúan como sólo como parte del sistema de méritos académicos. De incluirse en la evaluación del desempeño docente, se estaría perdiendo la naturaleza del instrumento, que es de percepción estudiantil sobre el quehacer docente en las lecciones. No obstante, es interesante valorar esa posibilidad para conocer cuánta investigación y acción social se aplica en el curso, dado que esas acciones son sustantivas en el quehacer académico institucional. La unidad académica podría valorar incluirlas como parte de la calidad docente y así beneficiar el aprendizaje estudiantil.

Los resultados anteriores se repiten en el grupo focal, donde resaltan, de nuevo, aspectos mencionados en la entrevistas, como por ejemplo la frase “nos llevamos bien”, tiene “poco impacto”, “no resuelve” y otras (Figura 11).

Figura 11: La Evaluación del Desempeño Docente y yo...

no resuelve
nos llevamos bien
poco impacto
no refleja lo individual

Fuente: Elaboración propia a partir del grupo focal.

Estas expresiones denotan cierta resignación porque, aunque pareciera que existe un vacío entre la evaluación y el personal, no se cuestiona su existencia, aunque sí cuestionan su utilidad, cuando dicen “poco impacto” y “nos llevamos bien”. Hay opuestos emocionales o extremos opuestos en las opiniones. A partir de las expresiones dadas surgen las siguientes preguntas: ¿qué significa llevarse bien? ¿es aceptar sin chistar? ¿es cumplir con lo que quiere el CEA para optar a incentivos económicos? ¿tendrá alguna importancia la mejora docente en estas reflexiones?. Son cuestiones que no quedan claras, queda la duda relativa al beneficio que encuentran las personas docentes con la aplicación de ese instrumento y el proceso de evaluación del desempeño para la mejora docente.

Una de las consignas en el grupo focal fue relacionar la evaluación del desempeño docente con un animal y, a partir del animal elegido, podría realizarse una inferencia con respecto a lo que la comunidad académica entiende por la evaluación del desempeño docente. Fueron elegidos siete animales, el oso perezoso, la araña, el lobo, el elefante, la serpiente, la tortuga y el león (Figura 12)

Figura 12: Si la evaluación de desempeño docente fuera un animal, ¿cuál sería?



Oso perezoso: Lento, bonito, pero no podemos hacer mayor cosa con los resultados. Es una palmadita en la espalda para quien lo hace bien, pero para quien no, no podemos hacer mayor cosa.



Araña: Telaraña. Difícil de entender los resultados. Va de la mano con la forma de calificar de los docentes. Se cuestiona la efectividad. Se ve influenciado por la cantidad de estudiantes, las notas que los docentes ponen a sus estudiantes, otros.

Figura 12: Si la evaluación de desempeño docente fuera un animal, ¿cuál sería?



Lobo: El cuento del lobo. "Ahí viene el lobo y te comerá". No se sabe cuando viene, pero no pasa nada.



Elefante: Compleja. Llena de elementos.



Serpiente: No se sabe que tan venenoso puede ser . Muchas veces la opinión de los estudiantes se ve influenciada.



Tortuga: lento, no tiene una respuesta a tiempo



León: Nos puede devorar. El que puede tomar represalias contra el profesor es el director. Los estudiantes contestan según la forma de evaluar del profesor, si es estricto le va mal.

Fuente: Elaboración propia a partir del grupo focal.

De este ejercicio se desprende que, al ser todos los animales silvestres o salvajes, ninguno está domesticado, es decir, la evaluación del desempeño docente es un proceso que no puede ser adaptado a lo cotidiano ni moldeado a las necesidades del contexto, sino más bien, es un proceso que se impone a cada contexto. El oso perezoso puede referir a ineficacia, la araña a la complejidad, el lobo a la amenaza, el elefante a la rigidez, la tortuga a la lentitud y el león a la dominación. Por tanto, la evaluación es un proceso impuesto y ante el cual se requiere sumisión y aceptación, aunque genere ninguna o poca utilidad. Parece que no existe una sola posición, sino que hay diversidad, pues ningún animal se repite.

Cuando se lee la argumentación dada a cada animal, puede notarse que las personas se refieren a emociones, de alguna manera se confirma la afirmación de que la evaluación es una relación de amor y odio, pues se habla desde la pasión, la inconformidad impregnada por la emocionalidad. Puede interpretarse que la evaluación genera sentimientos de inseguridad en las personas docentes, pueden sentir que se les cuestiona como personas, y no su quehacer docente, donde, además, no se les retribuye, no se les explica, ni se les ofrece un espacio de reflexión en torno a los posibles aspectos de

mejora docente. De las siete personas, solo una persona hizo referencia a la construcción de espacios para la mejora docente.

Es posible imaginar que este escenario sería diferente si el proceso de evaluación del desempeño para la mejora docente estuviera a cargo de la Unidad Académica y fuera coordinado por alguna comisión interna. Sería una acción cercana a sí mismos con sentido de utilidad porque estaría relacionada con la profesión y con sus contextos inmediatos, generando espacios de aprendizaje mutuo para la mejora docente y garantizando una reflexión permanente. En este escenario, el CEA tendría un rol similar al actual, es decir, sería un soporte técnico-instrumental para la aplicación de cuestionarios y su respectiva tabulación. Con este escenario se estaría contribuyendo con el fortalecimiento de una cultura de evaluación docente, es decir, una cultura en que las personas evaluadas asumen los resultados como información interesante de analizar y relacionar con su quehacer docente y con el curso que imparten para aprovechar la experiencia en pro de su quehacer docente y nunca como una represalia, venganza, deslegitimación ni ningún otro ataque personal. Es posible que esa inseguridad, o sensación de amenaza, se deba a la percepción de que el resultado de la evaluación cuestiona a la persona, algo como un ataque personal, cuando en realidad la evaluación recoge percepciones relativas al quehacer docente con una perspectiva de mejora docente, de ahí que los animales elegidos sean todos fuertes, imponentes y poderosos.

El instrumento se reconoce como una herramienta valiosa, al igual que los animales son valiosos para la naturaleza, pero que les ataca y no les protege, de la misma forma que se sentirían frente a un animal de esos. Traducido, se interpreta que la evaluación es una herramienta valiosa pero que no les protege sino que les ataca. ¿Cómo serían las sensaciones si la evaluación les hiciera sentir con la fuerza de un león, con la sabiduría de un elefante, con la astucia de la serpiente, con la calma de la tortuga, con la destreza de la araña, con la agilidad del lobo o con la garra del oso perezoso? ¿Qué necesita hacer la universidad para transformar esas sensaciones defensivas a unas sensaciones de compañía y protección? Podría ser necesaria, en la universidad, mayor participación de las personas docentes en el desarrollo del proceso de evaluación, convirtiéndolo en parte constitutiva de la cultura organizacional y donde las personas docentes pueden proponer mejoras de una manera más cercana y cotidiana, sintiendo la evaluación como una acción propia y no lejana, como se siente ahora.

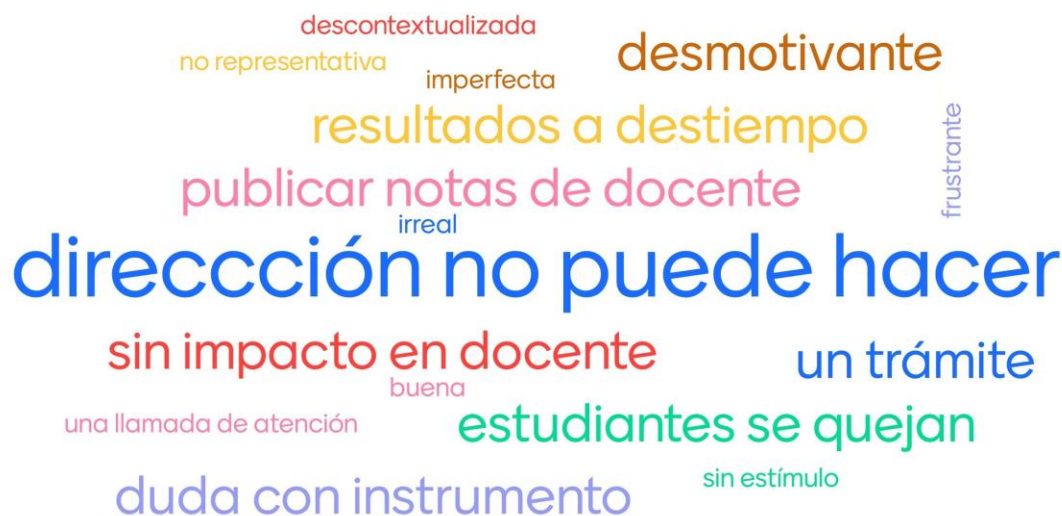
Cualquier proceso de evaluación ante determinada situación, en este caso, del quehacer docente, toca aspectos de identidad, de autoestima, cuestiones esenciales de amor propio, por ejemplo temas como ¿cuál es la calidad de mi trabajo? ¿es útil mi trabajo? ¿aprenden mis estudiantes conmigo? ¿soy una buena persona como ser humano, como profesional y como docente?. La evaluación cuestiona el sentido de las cosas que cada quien hace, evalúa más allá de lo evidente, más allá de las preguntas y refuerza la seguridad o inseguridad de lo que se hace. Es por eso que las preguntas incluidas en un cuestionario de evaluación deben tener sentido para la persona evaluada. Por eso, las personas solicitan tomar en cuenta la profesión, las particularidades del curso, y también por eso, sugieren

evaluar estudiantes a lo largo del tiempo, porque quieren detectar si lo que enseñan hoy tiene sentido en el futuro.

Las Unidades Académica tienen la oportunidad de formular preguntas e incluirlas en el instrumento, pero no cuentan con una estructura interna, sea una comisión o un proyecto inscrito o alguna iniciativa, que les permita construir de manera sistemática un banco de preguntas y desarrollar procesos internos de mejora docente ante los resultados de las evaluaciones. Como bien lo manifiesta Souza Silva (Comunicación personal, 2011) “nadie se compromete con la respuesta de la pregunta que no ha formulado”. De alguna manera, queda evidenciada la necesidad de que las personas docentes puedan incidir en las preguntas incluidas en el cuestionario con que serán evaluadas.

Al ser consultadas las personas sobre su experiencia, salta a primera vista la queja, la disconformidad. Vuelven a aparecer signos de una actitud defensiva, como por ejemplo “desmotivante”, “resultados a destiempo”, “la dirección no puede hacer” y otros (Figura 13).

Figura 13: Mi experiencia ha sido...



Fuente: Elaboración propia a partir del grupo focal

Es interesante observar la ausencia de propuestas, prevalecen las expresiones con malestar hacia el proceso de evaluación, sobre dimensionando sus alcances. Se ve como un asunto que cuestiona su legitimidad docente, cuando en realidad se está evaluando aspectos técnicos para que la persona pueda mejorar su labor como docente. En algunas unidades académicas publican los resultados por docente, que, aunque es un derecho estudiantil conocer estos resultados, habría que preguntarse el

contexto y el modo de compartir esos resultados. No es lo mismo colocarlos en una pizarra informativa o realizar una actividad en la que se explique la naturaleza del instrumento y los rubros evaluados, para entender que el número o nota obtenida representa solamente una valoración de esos rubros y no de la persona en su totalidad. Aunque la persona docente tenga un 10 en su nota, podría encontrar aspectos de mejora. El 10 no significa un quehacer docente perfecto, sino que refleja una situación concreta en un momento dado. Lo relevante es el comportamiento continuo, valdría la pena el valorar el proceso de varios semestres y no solo la nota aislada.

En relación con el instrumento, hay una idea colocada en el imaginario de la comunidad académica, con respecto a que la población estudiantil toma revancha cuando obtiene malas notas, que se entregan a destiempo, cuando el CEA ha detectado que no son “los estudiantes con bajas notas los que responden el cuestionario y cuando lo hacen, en promedio, asignan buenas notas” (Lorena Kikut, chat webinar “Conectando con el CEA”, 26 agosto 2020).

Es importante que se entienda que la población docente requiere espacios para comprender y tomar posición teórica con respecto al aprendizaje, existen diferentes conceptos y abordajes teóricos que, de conocerse, podrían orientar la selección, diseño y desarrollo de estrategias didácticas específicas para la profesión que se aprende. Esta dimensión de la autoevaluación ha estado ausente en todas las actividades desarrolladas con las personas docentes, cuando en realidad es lo más importante en los procesos de autoevaluación.

Otros aspectos que destacan en el chat del webinar “Conectando con el CEA” del 26 de agosto son los siguientes:

- la tasa de respuesta general
- las estrategias para lograr una alta tasa de respuesta
- el seguimiento a los resultados de la evaluación docente por parte del CEA y las respectivas acciones afirmativas en pro de la mejora docente, ante lo cual el CEA responde que este quehacer corresponde específicamente a las unidades académicas.
- la necesidad de avanzar hacia otros sistemas de evaluación más cualitativos que permitan comprender lo que sucede en las aulas universitarias
- el perfil docente bien evaluado y las características más señaladas como deseables por la población estudiantil
- impacto de la evaluación académica en los procesos de autoevaluación y acreditación
- la obligatoriedad de evaluar al personal docente en el 100% de las unidades académicas
- el impacto de la pandemia nacional generada por el COVID-19 en los procesos de evaluación del desempeño docente, considerando el distanciamiento y virtualidad entre docentes y estudiantes

El caso de la Escuela de Ciencias de la Comunicación Colectiva. Este caso se analiza, gracias al apoyo de la docente Carolina Carazo y porque, luego de más de 10 años en que la Escuela desarrolló

evaluaciones internas sin la participación del CEA, deciden recomenzar a aplicar el modelo de evaluación desarrollado por el CEA.

El proceso de evaluación de la Escuela estaba a cargo de la Comisión de Docencia y tenían resultados positivos. En este proceso, cada persona coordinadora de área se encargaba de revisar los instrumentos, y eventualmente se hacían mejoras a los mismos, para lo cual les asignaban un 1/4 de tiempo docente, aunque dedicaban más de ese tiempo en la tarea. Para conocer este proceso se entrevistó a la docente Carolina Carazo

La Escuela tenía como meta lograr, al menos, un 70% de respuesta estudiantil, al inicio con cuestionarios impresos y posteriormente, digitales, utilizando los laboratorios de la escuela y, luego, plataformas mediante los teléfonos celulares. Las evaluaciones se programaban semestralmente y debían incorporarse en el programa de curso para la semana 14.

Las personas docentes bien evaluadas recibían una carta de felicitación y, quienes obtenían resultados bajos, eran citadas para reflexionar en torno a esos resultados y definir una ruta de mejora que incluía el curso de didáctica universitaria. En esta cita estaban presentes la persona docente, la persona coordinadora del área y la coordinadora de docencia o el director.

Inicialmente no se tenía como inquietud cambiar el modelo que desarrollaba la Escuela, sin embargo, al conocer las mejoras hechas al modelo del CEA, se tomó la decisión de implementarlo. Ante esto se observó un ahorro de tiempo en la aplicación de la evaluación y una disminución de la sobre carga laboral del personal encargado de aplicar el sistema anterior. Además hay una buena calidad en los resultados de las evaluaciones entregados por el CEA. El proceso ha sido de agrado; en especial ante la rapidez de la respuesta y la presentación de los resultados.

Tabla 23: Fortalezas y debilidades de la aplicación de los instrumentos de evaluación del CEA

Fortalezas	Rápida respuesta Ajuste del formulario de evaluación según las necesidades inmediatas, como la incorporación de preguntas adicionales sobre el proceso de virtualización del primer semestre del 2020. Calidad en los informes. Tabulación sencilla y adecuada. Personal especializado para la elaboración del formulario y la sistematización de las respuestas. Instrumentos validados. Los comentarios cualitativos de la evaluación tienen mucho valor.
Debilidades	No es seguro alcanzar un porcentaje válido de respuesta de los formularios por parte de la población estudiantil. El proceso manual de impresión de las claves impresas es tedioso. No contempla las particularidades de cada escuela o área académica en el instrumento.

Fuente: Elaboración propia con base en entrevista a Escuela de Ciencias de la Comunicación Colectiva

Un primer aspecto que resalta en esta experiencia es el compromiso que tiene la unidad académica para con el proceso de la evaluación y con la mejora docente para una excelente formación profesional.

El hecho de asignar carga académica a esta tarea refleja ese compromiso. La escuela tiene claro que promover la excelencia en el quehacer docente requiere tiempo, requiere inversión. Este esfuerzo no es un gasto, no es acción afirmativa en pro de la calidad, valida el tiempo, esfuerzo y dedicación al proceso. Creen en la evaluación y su importancia. Asimismo, cuando una persona docente obtiene bajas calificaciones, es necesario apoyar, analizar de forma conjunta lo que sucede en el aula, construir un proceso de seguimiento para que esa persona no se sienta victimizada ni cuestionada ni sola, sino por el contrario, apoyada y acompañada en su mejora docente.

Para esta escuela, el apoyo del CEA se traduce en tiempo y soporte técnico, en ahorro de recursos, lo que les permite dedicar más tiempo y esfuerzo al seguimiento de los resultados que a tareas mecánicas. Por eso, tienen clara la necesidad de elaborar preguntas propias. Antes, la mayor queja tenía relación con el tiempo y el modelo del CEA, luego descubrieron que eran ideas preconcebidas, no sabían de la aplicación digital ni del tiempo de entrega del CEA. Ahora, se considera al apoyo del CEA como un aporte fundamental en el proceso y, al elaborar sus propias preguntas.

Cabe la idea para preguntarse ¿Qué pasaría si todas las unidades académicas de la UCR tuvieran un banco de preguntas en un sitio digital para poder elegir las que necesitan aplicar cada semestre? ¿Qué pasaría si el CEA ofreciera a la comunidad universitaria la posibilidad de contar con ese banco de recursos para que las personas pudieran elegir las preguntas para evaluar su ejercicio docente?

La situación de la Escuela de Agronomía es diferente, pues allí desarrollan un proyecto interno de evaluación del desempeño docente sin la participación del CEA. Para conocer la experiencia se logró entrevistar, el 24 de julio del 2020, a dos docentes de la escuela, la profesora Melissa Aguzzi y la profesora Lorena Flores Chaves.

Las docentes explican que la inquietud de desarrollar un propio modelo de evaluación, con su instrumento, surge desde los años 2014-2015, en respuesta a inquietudes e insatisfacciones de la comunidad docente, pues sentían que el instrumento del CEA no les daba información útil para la mejora docente y tenía poco alcance en cuanto a la naturaleza de los cursos impartidos por la Escuela. Por ejemplo, la particularidad de los cursos colegiados, que impartidos por cinco docentes, no era contemplada por el modelo del CEA. Se consideraba que no debía evaluarse a todas las personas docentes de la misma manera.

Es por eso que, en el año 2016, se arranca con una nueva iniciativa de mejora del instrumento de evaluación docente. Se inició a construir en el seno de la Comisión de Docencia, en donde se conformó una subcomisión de evaluación integrada por cuatro personas docentes⁴⁸ y asesoradas por Luis Ángel Piedra, docente del Departamento de Docencia Universitaria (DEDUN) de la Escuela de Formación Docente y con la participación de Melissa Aguzzi, aportando con sus conocimientos en pedagogía y currículo. Actualmente esta subcomisión de evaluación todavía existe y está conformada por tres docentes, a saber Lorena Flores Chaves, Paula Calvo y Melissa Aguzzi.

48 Las personas eran Erick Guevara, Ileana Alfaro, Julio Arias y Mario Villatoro

Al inicio del proceso desarrollaron un instrumento de análisis cuantitativo, que estaba dividido en dimensiones y cuyo resultado se traducían en un número para interpretar y valorar el desempeño docente. No obstante, la iniciativa se inscribe como un proyecto en la Vicerrectoría de Docencia, y es a través de dicha iniciativa que se logró construir un instrumento cualitativo, que recoge dos percepciones, la estudiantil y la docente.

Las personas estudiantes se evalúan a sí mismas, al curso y al personal docente y, en caso de ser un curso colegiado, se evalúa a cada uno de los docentes. De igual forma, las personas docentes pasan por un proceso similar, pues se evalúan a sí mismos, evalúan el curso y a sus estudiantes. El instrumento utilizado es dinámico, está en constante depuración pues a partir de cada aplicación se recoge impresiones, se mejoran los ítems, se incorpora información necesaria, entre otros.

La aplicación del instrumento es presencial, las docentes a cargo del proyecto distribuyen los cursos entre ellas y se presentan a aplicar el instrumento.

Al tener los resultados de las evaluaciones, se realiza una realimentación presencial; es decir, se reúnen con cada docente, aproximadamente una o dos horas, y les devuelven los resultados. En esta reunión se les revisa la información ofrecida tanto por los estudiantes como los docentes, a partir de la previa sistematización y análisis. A raíz de esto, se generan vías o rutas para optimizar el desempeño docente, a partir del acompañamiento de los mismos. Finalmente, estos resultados son entregados a dirección, desde donde son revisados y analizados.

Para lograr el éxito actual, fue necesario un cambio de cultura dentro de la escuela y superar la resistencia inicial por parte de las personas estudiantes y docentes. La comunidad estudiantil no quería participar de la evaluación porque consideraban que sus aportes no eran leídos o tenían poco alcance. Ante esto se tuvo que generar una relación de confianza en donde se les garantizara que los aportes iban a ser leídos y entregados a sus docentes. Actualmente la participación estudiantil es activa y se cuenta con casi el 100% de participación. Por otra parte, las personas docentes tuvieron que adaptarse a un sistema cualitativo, superar la resistencia al dato cualitativo y no recibir una nota numérica en cada ciclo. De igual manera, actualmente hay un alto grado de participación y apertura de parte de los y las docentes.

Estos resultados se han socializado en congresos internacionales, en Córdoba y Perú, logrando un alto nivel de interés por parte de los representantes del sistema de Educación Superior. Es a raíz de esto, que se ha decidido publicar dichos resultados, tanto a nivel nacional como internacional.

Para las docentes esta iniciativa tiene muchas fortalezas y pocas debilidades. La fortaleza más importante son los altos grados de participación (100%) y la receptividad abierta y reflexiva por parte de estudiantes y docentes (Tabla 24).

Tabla 24: Fortalezas y debilidades del modelo en la Escuela de Agronomía

Fortalezas	Se logra una incidencia en la mejora docente Hay casi un 100% de participación docente y estudiantil Es un proceso dinámico donde el instrumento y el proceso están en constante mejora; según la coyuntura y las necesidades de la escuela. Se acompaña a la persona docente en varios momentos: devolución personal de resultados en un tiempo pertinente para que se incorporen en los nuevos ciclos, reuniones periódicas en los casos necesarios y construcción de estrategias de mejora. La escuela cuenta con un registro de resultados y la subcomisión de docencia elabora un informe anual a partir del 2018, que incluye avances, cambios e impacto en los cursos Se cuenta con el apoyo de la dirección. Se cuenta con el apoyo del Departamento de Docencia Universitaria (DEDUN).
Debilidades	Es poco el recurso humano disponible, pues la subcomisión de docencia se encuentra formada por tres personas con un nombramiento inferior al 1/4 de tiempo, lo que les genera sobrecarga de trabajo. El trabajo manual, las entrevistas, la sistematización de datos y su análisis, se realizan de manera manual lo que requiere gran inversión de tiempo. Hasta el momento, no cuentan con un software que facilite el proceso. Carecen de un sistema correctivo, pues no existen sanciones a aplicar cuando la persona docente tiene una baja calificación de manera consecutiva o no quiere participar del proceso.

Fuente: Elaboración propia

Esta iniciativa, que desarrolla la Escuela de Agronomía, es una alternativa sostenible que podría combinar muy bien con lo que hace el CEA. El análisis cualitativo, a partir de los resultados de las evaluaciones, es una tarea de la Comisión de Docencia o, en este caso, de la subcomisión de evaluación. Las preguntas particulares que requieren hacer para contemplar las particularidades de la escuela, podrían ser enviadas al CEA para ser incluidas en el cuestionario. También, con la base de datos que han construido, podrían construir un entorno digital donde tengan colocadas las preguntas. Con esto lograrían un ahorro de tiempo significativo. Todo parece indicar que esta iniciativa podría utilizar la plataforma del CEA en términos técnico-instrumentales.

Queda en evidencia que una unidad académica comprometida con sus procesos de evaluación, puede desarrollarse perfectamente sin la participación del CEA, no obstante, la participación de la persona que sabe de pedagogía y currículo es fundamental, sino esencial, para orientar los procesos de reflexión y de creación de estrategias para la mejora docente. La evaluación del desempeño en el quehacer docente es una actividad meramente pedagógica, por lo que se requiere conocimientos teóricos en esta área.

Como fortalezas, la vinculación con el DEDUN es fundamental pues el objeto de estudio de esa instancia es el quehacer docente. Otro elemento novedoso y valioso es la autoevaluación, tanto por parte de estudiantes como de docentes. Al tratarse de cuestionarios de percepción, es clave obtener la percepción de todas las personas que participan en el quehacer docente. Destaca también, el logro de casi el 100% de participación, siendo esta una de las debilidades del modelo CEA.

Que el proceso sea dinámico y en continua construcción es un escenario óptimo, pues esa es una característica de los procesos pedagógicos. Dadas las características del desarrollo humano, toda actividad de aprendizaje es dinámica y en continua construcción. Cualquier proyecto pedagógico que no incluya esas características está destinado a ser meramente un trámite y perderá, tarde o temprano, legitimidad y reconocimiento.

Dedicar tiempo y espacio para reunirse con el personal docente es también una acción óptima, pues es en la reflexión, en la interacción y el diálogo que se genera el aprendizaje. Y el quehacer docente en una actividad pedagógica que requiere aprendizaje, por lo tanto, si a mayor interacción hay mayor aprendizaje significativo, entonces este proyecto va bien orientado. Solo se debe tener presente que esta interacción necesita realizarse, al menos, en tres dimensiones: el texto, entre docentes y con estudiantes.

Que el análisis cualitativo esté a cargo de la escuela y de la comisión de docencia es de vital importancia. Este ejercicio contribuye, definitivamente, a que las personas le encuentren sentido y pertinencia. De ahí que la escuela está construyendo, en la cotidianidad y sin presiones, una cultura de evaluación del quehacer docente, que le garantiza un compromiso con la calidad y con sus estudiantes. La escuela tiene razón cuando reconoce la necesidad de adaptar el proceso a las particularidades de la Escuela. Esta es una debilidad del modelo CEA que, aunque está validado y reconocido, es general para todas las unidades académicas.

Las debilidades que mencionan son válidas, en el sentido de que el trabajo manual requiere mucho tiempo. En este sentido podrían valorar que el CEA apoye la aplicación de instrumentos, para que solo tengan que destinar tiempo a la sistematización y reunión con docentes.

Se rescata la posibilidad y capacidad que tienen las unidades académicas de desarrollar sus propios procesos. Queda demostrado que necesitan tener instrumentos adaptados a sus disciplinas.

Por todo lo anterior, se puede concluir que la evaluación del desempeño docente es un proceso reconocido como necesario e importante para la mejora docente, que debería ser obligatorio, que califique con igual peso las 3 actividades académicas sustantivas (acción social, investigación y docencia) y que debería contemplarse estrategias que validen las diferencias en relación con la disciplina o profesión que se aprende así como las características curriculares de los cursos cuyo docente es evaluado o evaluada (Figura 14).

Figura 14: Conclusiones generales relativas al proceso de evaluación para la mejora docente

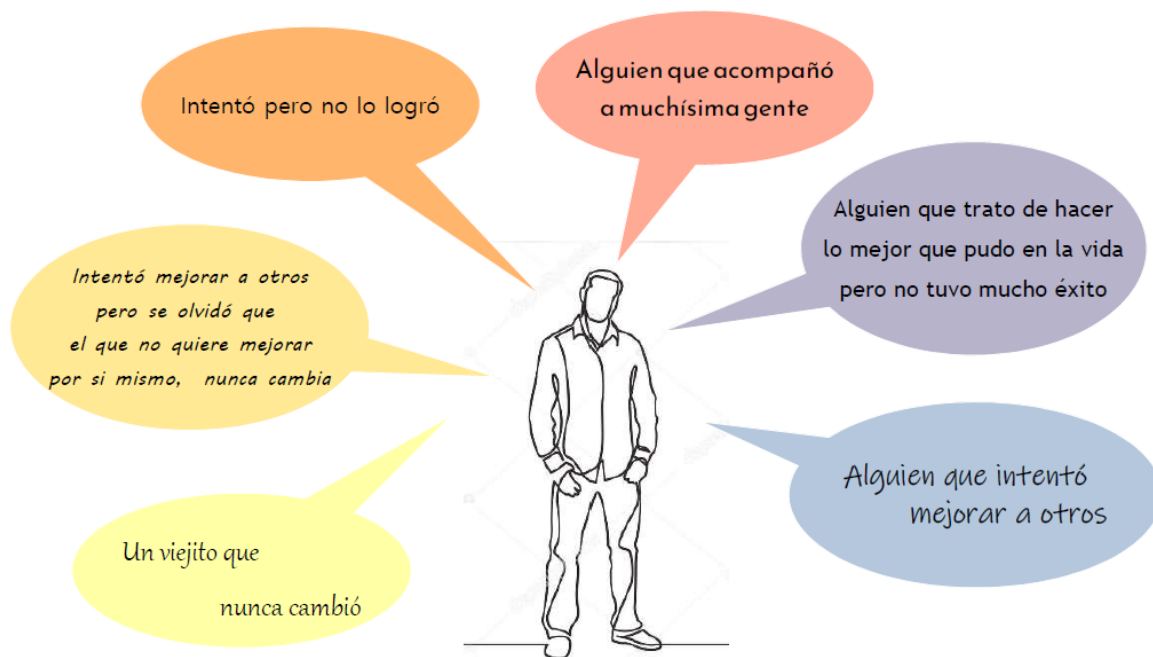


Fuente: Elaboración propia con base en las entrevistas individuales

5.3.5. Aportes para la mejora del modelo de evaluación del desempeño docente en la UCR.

La comunidad docente de la UCR entiende y reconoce la necesidad de ser evaluada en su quehacer docente, pues es a partir de los procesos evaluativos que se puede contar con información para definir mejoras en el desempeño pedagógico que, a fin de cuentas, es la esencia de los procesos de aprendizaje. No obstante, hay una gran incomodidad en cuanto a la generalidad del instrumento. Lo reflejan las expresiones espontáneas realizadas en el grupo focal, cuando se les pidió que diseñaran un obituario para el proceso de evaluación del desempeño docente (Figura 15).

Figura 15: Obituarios para el modelo de evaluación del desempeño docente



Fuente: Elaboración propia con base en grupo focal

Este obituario refuerza la opinión sentida a lo largo de la investigación. Es la idea de que la evaluación es necesaria, que la intención del modelo aplicado por el CEA es buena pero que los resultados no lo son tanto, por el instrumento en sí mismo así como por el procedimiento de aplicación. Se observa insatisfacción al hecho de ser evaluados y evaluados por la población estudiantil. De alguna manera se cree que el CEA tiene que lograr algo más allá de lo actual aunque también se denota poca esperanza de que se logre. Así mismo refiere que el proceso de evaluación en la UCR es un proceso viejo, rígido y obsoleto. Al decir “viejito” se dice de algo que se hace igual desde hace mucho tiempo, que no ha cambiado, por lo que se infiere que las personas no conocen del reciente cambio en el instrumento.

Este obituario le asigna toda la responsabilidad al CEA. De alguna manera se refuerza esa sensación generalizada de que el CEA es la instancia responsable de su evaluación, cuando en realidad es la unidad académica. Este aspecto queda invisibilizado a lo largo de la investigación. **La tarea del CEA** consiste en apoyar técnica e instrumentalmente a la unidad académica, pues esta última es la encargada de evaluar a sus docentes y realizar el seguimiento respectivo. De alguna manera se está evadiendo la responsabilidad como docentes que integran una unidad académica.

Otro aspecto importante de resaltar acá es el hecho de que las personas docentes universitarias, en su mayoría, son profesionales en otras áreas del saber y no han realizado estudios en pedagogía. Incluso puede ser que no les interese este saber. Sin embargo, al aceptar ser docentes están aceptando la necesidad de formarse, de reflexionar en torno al aprendizaje y a las implicaciones que esto tiene en

los cursos que imparten. De ahí que las unidades académicas pueden apelar al compromiso con la mejora profesional (que de hecho la universidad apoya sólidamente) y, también, la mejora pedagógica. Cabe preguntarse ¿Cuántas personas docentes en la UCR han participado en actividades de formación pedagógica motivadas por un interés propio?

Cuando las personas reconocen que el CEA trabaja validan el proceso, y cuando plantean que debe modificarse ¿quién es la instancia o persona responsable de ese cambio? ¿Es el CEA? ¿Son las unidades académicas?

Lo anterior se complementa con una serie de mejoras propuestas por las personas docentes que participaron de la investigación y que resultan útiles y valiosas de contemplar para el diseño de futuras mejoras (Tabla 25).

Tabla 25: Mejoras sugeridas al modelo de evaluación del CEA, para el sistema de méritos académicos y para la mejora docente.

Propósito	Mejoras aportadas
Sistema de méritos académicos	Considerar el factor de impacto de las publicaciones a la hora de evaluar y asignar, automáticamente, el mismo puntaje a las personas autoras de las publicaciones. Que ascender al rango de catedrático dependa de los puntos obtenidos y no del tiempo laborado. Divulgar mejorar la información de procesos de ascenso en régimen. Mejorar criterios para reclutar evaluadores de la comisión, los actuales son muy vagos y laxos. Utilizar referentes con más credibilidad, como el examen TOEFL para evaluar idioma. Disminuir la burocracia en el proceso con la comisión de Régimen Académico. Buscar especialistas que puedan evaluar las obras. Ponerle más peso a lo que diga una comisión de especialistas, y no tanto lo que diga el autor de sí mismo.
Evaluación del desempeño para la mejora docente	Definir mejor los parámetros y evidencias tangibles de evaluación, evaluar por especialistas en el tema (especialmente en arte y música), simplificar procesos y naturalizar la evaluación. Que cada unidad académica tenga sus propios instrumentos La evaluación debería ser más cualitativa que cuantitativa, involucrar visitas y entrevistas. Revisar las experiencias de otros países como contar con un comité que estudie los atestados, evaluación de pares externos, realización de entrevistas. Dar seguimiento a las personas mal evaluadas y mejorar sanciones para quienes no mejoran. Evaluar obligatoriamente a directores de escuelas y departamentos, con una herramienta más cualitativa. Utilizar muestras representativas Más poder para las direcciones Que la evaluación llegue directamente del CEA al docente y no solo a la jefatura. Investigar evaluaciones en otras universidades para poder mejorar el sistema. Construir otro tipo de preguntas abiertas iniciadas con ¿por qué? Incluir el uso de otras plataformas además de Mediación Virtual Crear una estrategia para garantizar el anonimato cuando los cursos tienen entre 1 y 10 estudiantes. Realizar evaluaciones específicas para cada curso (habilidades, desempeño, características, cualidades) Reglamentar adecuadamente ¿Qué es investigación? ¿Qué es acción social? ¿Qué es docencia? y que las evaluaciones tengan repercusiones Existencia de un comité asesor, coordinaciones de cursos con rol de pares evaluadores junto con autoridades. Devolver resultados durante el semestre.

Tabla 25: Mejoras sugeridas al modelo de evaluación del CEA, para el sistema de méritos académicos y para la mejora docente.

Propósito	Mejoras aportadas
	Qué pudiese existir un sitio virtual donde la comunidad docente pueda ver sus notas directamente sin esperar que las direcciones se las envíen.

Fuente: Elaboración propia con base en entrevistas, grupo focal, Escuela de Ciencias de Comunicación Colectiva.

Como puede verse, algunas de las mejoras propuestas corresponden a la evaluación como parte del sistema de méritos académicos y otras a la evaluación del desempeño para la mejora docente. Con respecto a las primeras.

En el caso de las mejoras propuestas para el sistema de méritos académicos, es necesario redactar una propuesta que contemple modificaciones a la evaluación de rubros como idiomas, publicaciones, sobre todo las colectivas, y la especificidad de la disciplina. Esta propuesta debe ser presentada al Consejo Universitario para su aprobación, por lo que se recomienda a la Comisión de Régimen Académico generar un debate propositivo con la comunidad académica de la universidad, para construir la propuesta de forma colectiva y que esté legitimada al momento de presentarla al Consejo Universitario.

Con respecto a la evaluación del desempeño para la mejora docente, y a partir de los aportes de las poblaciones participantes, se rescata la necesidad de contar con diferentes tipos de evaluación, que no solo contemplen los aspectos normativos, didácticos o de contenido, sino que también evalúen habilidades y destrezas personales para ejercer la docencia y para vincular la docencia con la investigación y la acción social. Es necesario trascender el enfoque administrativo para transitar a un enfoque más pedagógico, más formativo, que pueda realmente ayudar a las personas inmersas en esos procesos. Es de suma importancia que se tomen en cuenta las singularidades disciplinares y curriculares. Un ejemplo muy claro es la Escuela de Artes Musicales, cuyos cursos cuentan con uno o dos estudiantes, y que se aplicaría perfectamente un proceso de evaluación cualitativo, tipo entrevista o conversatorio.

Otra recomendación es la evaluación por pares. Esta es una idea poderosa, pues el aprendizaje significativo se construye en interacción con iguales y, sobre todo, cuando estos iguales se tienen confianza. Entonces, en las unidades académicas podrían crearse pequeños subgrupos de dos o tres docentes y que se apoyen en la mejora docente.

Uno de los grandes desafíos se presenta cuando una persona obtiene, de forma repetitiva, bajas valoraciones sobre su quehacer docente y se niega a participar en actividades de mejora docente o formación continua. ¿Qué puede hacer la dirección de la unidad académica para lograr que esa persona participe en actividades de mejora? ¿Qué medidas puede aplicar? El *Reglamento de Régimen*

*Disciplinario Del Personal Académico*⁴⁹ no ofrece muchas opciones, solamente dos incisos, uno en el Artículo 5, inciso *k* que indica “negarse a participar injustificadamente o entorpecer los procesos de evaluación de la labor académica de sus colegas cuando sea convocado para ello” (p.1), y otro en el Artículo 6, inciso *q* que indica “entorpecer los procesos de evaluación de su labor académica, cuando sea oficialmente convocado para ello” (p. 3). Si bien es cierto, esta normativa apoya la gestión de las autoridades, son acciones correctivas, no formativas. Por lo que la aplicación de estos incisos requiere estar acompañada de acciones afirmativas para la mejora docente. Por otro lado, estos incisos contemplan que la evaluación sea realizada por el CEA o por la unidad académica. Lo que sí queda claro es que las autoridades universitarias cuentan con esta normativa para apoyar sus tareas en pro de generar mejora del quehacer docente.

Es necesario crear preguntas orientadas a encontrar la investigación y la acción social en los cursos que se imparten, dado que estas tres actividades deberían nutrir el quehacer docente.

Otra idea que se rescata es crear la oportunidad para que cada docente pueda construir su propio instrumento de evaluación. Esto puede ser posible si la institución crea un entorno digital específico para la construcción de los instrumentos de evaluación. La universidad cuenta con una plataforma tecnológica y personal informático que podría construirlo.

Si ese entorno digital existiera, sería posible agilizar varias cosas. La persona directamente podría revisar sus resultados sin esperar que se los envíe la dirección, la Comisión de Docencia podría tener acceso a esa información y generar acciones de mejora docente, la población estudiantil podría consultar los resultados de esas investigaciones bajo el legítimo derecho de elegir a sus docentes.

Con base en todos los aportes y análisis realizados, la universidad podría realizar una reforma cualitativa a su modelo de evaluación del desempeño docente. Una reforma orientada en dos rutas, una formativa o pedagógica y una correctiva o normativa.

La innovación formativa o pedagógica podría estructurarse a partir de las siguientes premisas:

- Cada unidad académica es la responsable de diseñar su propio modelo de evaluación y de construir su propio instrumento.
- El CEA crea un entorno digital que podría llamarse “Evaluación Docente Institucional” donde las unidades académicas encuentren un banco de preguntas para diseñar sus instrumentos de evaluación, siendo algunas obligatorias y otras optativas. Incluso que exista la opción de crear preguntas para que el banco de preguntas sea dinámico y se enriquezca continuamente.
- El entorno digital podría contener algunas opciones como las sugeridas por la población docente: específico para la carrera, general, cualitativo, cuantitativo, mixto.
- En este entorno digital las personas, una vez que han completado un instrumento de autoevaluación, podrían tener acceso a los resultados de la evaluación de su unidad académica.

49 https://www.cu.ucr.ac.cr/normativ/regimen_disciplinario_docente.pdf

Para esto, las unidades académicas pueden asignar esta tarea a la Comisión de Docencia o crear una Comisión o subcomisión llamada “Comisión de Mejora Docente Continua” avalada por la Vicerrectoría de Docencia como parte de las comisiones permanentes de las unidades académicas.

- El CEA aplica el instrumento una vez que la unidad académica completó la construcción del instrumento y señaló, en el entorno digital, que se desea la aplicación del instrumento. Este proceso implica la aplicación del instrumento bajo la modalidad elegida, tabulación automática y envío de resultados a la unidad académica.
- Es tarea de la unidad revisar estos resultados en función del propio proceso de evaluación.

La innovación correctiva o normativa podría enfocarse en agregar un inciso en los artículos 5 (faltas leves), 6 (faltas graves) y 7 (muy grave) para que se incluya como falta disciplinaria negarse a participar de procesos de formación continua, según se lee a continuación:

- Artículo 5, inciso l, que indique: Negarse a participar en procesos de formación continua en algún área pedagógica cuando haya obtenido calificaciones inferiores a 7.
- Artículo 6, inciso z, que indique: Negarse a participar en procesos de formación continua en algún área pedagógica cuando haya obtenido calificaciones inferiores a 7 durante tres semestres continuos o cinco semestres discontinuos, a cuando acumule dos faltas leves por esta causa.
- Artículo 7, inciso q, que indique: Negarse a participar en procesos de formación continua en algún área pedagógica cuando haya obtenido calificaciones inferiores a 7 durante cinco semestres continuos o diez semestres discontinuos, o cuando acumule dos faltas graves por esta causa.

Con esta innovación, el sistema daría más responsabilidad al docente, sería un sistema con mayor autogestión. Cada docente podría ingresar al entorno con su usuario y clave institucional, para completar su autoevaluación y obtener sus resultados.

¿Cuáles características debe tener un modelo de evaluación del desempeño docente para la mejora docente que incluya la coherencia pedagógica, curricular y didáctica? Responder esa pregunta corresponde a cada unidad académica, una vez que revisen el Mandato Pedagógico Institucional y el perfil de egreso de la carrera, los relacionen con el curso, su naturaleza y propósito en la propuesta curricular. Queda claro en estas ideas propositivas, que la unidad académica debe invertir tiempo y recursos en esta tarea, así como incluir la participación de una persona con formación universitaria en pedagogía.

Me parece fundamental la reforma del modelo de evaluación del CEA. Aconsejaría “liberar” la evaluación del desempeño docente para las diferentes unidades académicas: sus resultados tienen un nivel de inutilidad ya que, en mi opinión, no cuentan con validez ecológica. Por otro lado, sería enormemente ventajoso para la universidad convertir la Comisión de Régimen Académico en una

entidad independiente del Consejo Universitario, que reporte directamente a la Vicerrectoría de Docencia los resultados. Finalmente, que quienes trabajen en el CEA sean personas docentes aunque dediquen parte de sus tareas a trabajo administrativo, pues realizan reflexiones y operaciones de tipo académico (Informante Comisión de Régimen Académico).

Como conclusión puede afirmarse que la evaluación del desempeño docente es una tarea obligada en todas las instituciones educativas. Es el mecanismo esencial para dar seguimiento a que se cumpla la misión institucional y las promesas que hace a su población estudiantil.

El tema no se enfoca en si debe evaluarse o no, pues hay claridad en la comunidad académica en que la evaluación es necesaria. El fondo del asunto es tener claridad de lo que requiere ser evaluado y cómo hacerlo. Tradicionalmente se ha evaluado la didáctica, la normativa, saberes, y ese es el enfoque que predomina en las universidades públicas de Europa y América.

Sin embargo, esta visión del quehacer docente está incompleta pues la didáctica es apenas una pequeña parte de todo el proceso pedagógico. En realidad, evaluar el desempeño para la mejora docente, es una parte para evaluar la propuesta curricular.

¿Qué características debe tener la evaluación del desempeño docente en la Universidad de Costa Rica para garantizar la coherencia pedagógica, curricular y didáctica y propiciar la construcción de aprendizajes significativos?, pregunta problema de esta investigación, se puede responder diciendo que la evaluación debería:

- Ser específica para cada unidad académica
- Contar con el apoyo técnico - instrumental del CEA
- Generar procesos de reflexión orientados a relacionar los resultados de la evaluación con el perfil de egreso institucional y de la carrera, así como del enfoque pedagógico asumido en la propuesta curricular.

En lo que respecta al sistema de méritos académicos debería investigarse cuáles métodos se realizan en otras universidades así como un estudio amplio en la UCR que abarque todas las sedes, y generar un proceso de construcción colectiva de estas mejoras.

6. DIVULGACIÓN Y DIFUSIÓN

6.1. Artículos, productos en prensa o publicaciones

Se publicó el artículo *Encontrando la coherencia curricular: estudio de cinco carreras universitarias en la Universidad de Costa Rica* en el III Congreso de Educación e Innovación.
<http://hdl.handle.net/10669/82231>

Además se realizó las siguientes acciones de divulgación:

1. Evaluación de ponencias presentadas al Congreso de Investigación Educativa del INIE, marzo 2020

2. Evaluación de artículos:

1. En ACTUALIDADES INVESTIGATIVAS EN EDUCACIÓN:

1. Formación en Imagenología de la Universidad de Costa Rica: retos y desafíos del proceso de actualización del currículo, Constancia INIE-1621-2019.
2. La psicología soviética en Occidente: reflexiones sobre el legado vygotskiano en la educación brasileña, Constancia INIE-120-2020

2. En EDUCARE:

1. Autoeficacia Académica y Rendimiento académico en estudiantes de Nutrición, Constancia UNA-EDUCARE-CONS-228-2019
2. La relación del proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés en los colegios públicos con el Diseño Curricular Nacional Básico en Honduras, Constancia UNA-EDUCARE-CONS-030-2019
3. El uso del aprendizaje basado en problemas en la construcción del conocimiento: una aplicación en el curso de Ciencias Contables, Constancia UNA-EDUCARE-CONS-131-2019
4. Estrategias y experiencias de motivación de académicos de la Universidad Veracruzana, Constancia UNA-EDUCARE-CONS-092-2020
5. El buen vivir y la inclusión: una reflexión desde la legislación educativa ecuatoriana, Constancia CONS-EDUCARE
6. Aspectos en el perfil de la docencia de la enseñanza superior de instituciones privadas para el desempeño en el ENADE, Constancia UNA-EDUCARE-CONS-101-2020.

6.2. Actividades académicas nacionales o internacionales

Fui expositora principal en las siguientes actividades:

1. Conferencia: “Reflexiones pedagógicas en los nuevos contextos de aprendizaje”, mediante la plataforma zoom, 16 de junio 2020, <https://www.facebook.com/watch/?v=288973579144270>, transmitida simultáneamente en Facebook (<https://www.facebook.com/watch/live/?v=288973579144270&ref=external>).

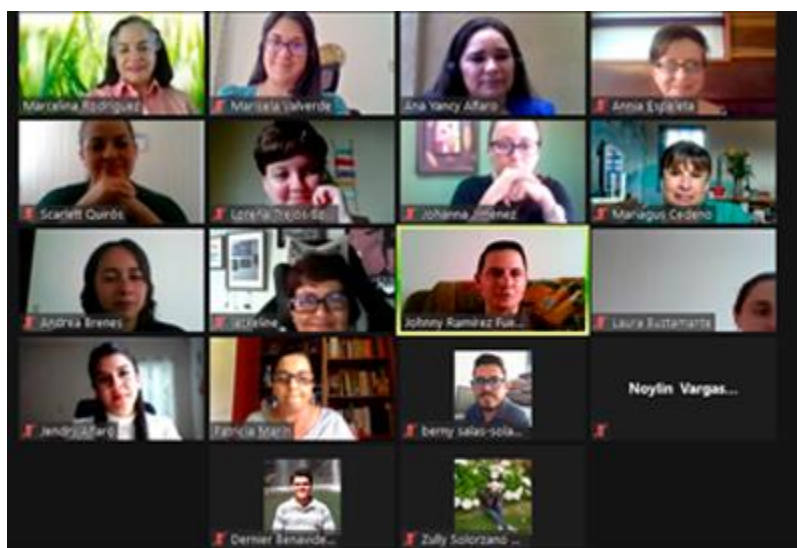


2. Conferencia “Pedagogía en tiempos del COVID-19”, 23 de julio mediante el sitio de facebook de ANDE.
https://www.facebook.com/watch/live/?v=303679007651196&ref=watch_permalink
3. Ponente en el III Congreso de Educación e Innovación: Educación para la inclusión: Expectativa, retos y posibilidades, modalidad virtual, con la ponencia: “Encontrando la coherencia curricular: estudio de cinco carreras universitarias en la Universidad de Costa Rica”,
<https://ceiedu.wixsite.com/iiicongreduinnova20>,

Participé en las siguientes actividades:

4. “Aprendiendo sobre la marcha”, LASPAU, Harvard, 13 abril 2020, zoom,
<https://colab.laspau.org/es/articulos/laspau-ialmuerzo-aprendiendo-sobre-la-marcha-adaptacion-de-las-universidades-a-covid19/>
5. Simposio: Aportes a la planificación curricular, en calidad de asistente, mediante plataforma zoom, 6 de junio 2020,
<https://facultadeducacion.ucr.ac.cr/index.php/en/component/content/article/80-blog/news/321-simposio-aportes-a-la-planificacion-curricular-reunio-expertos-y-estudiantes-nacionales-e-internacionales?Itemid=540>





6. Participación en los siguientes Webinars del CEA: Consideraciones para analizar el programa de un curso y su evaluación, Miércoles 24 de junio del 2020; Entendiendo la Evaluación del Desempeño Docente en la UCR, Miércoles 26 de agosto del 2020; La Flexibilidad Curricular como una oportunidad para repensar las prácticas docentes en nuestra universidad, Miércoles 30 de setiembre del 2020; Aspectos evaluables para la promoción en Régimen Académico y Evaluación Docente para Régimen Académico, 14 octubre 2020,
<https://www.cea.ucr.ac.cr/index.php/es/component/sppagebuilder/?view=page&id=59>
7. Conferencia: Edgar Morin, sus épocas y su obra.
<https://www.youtube.com/watch?v=v3kbzNjenZI>
8. Seminario virtual: Tecnologías de la Información orientadas al desarrollo docente, 1-6 de junio, <https://derecho.ucr.ac.cr/eventos/seminario-virtual-tecnologias-de-la-informacion-orientadas-al-desarrollo-docente>

Organizan:   **UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ENCARNACIÓN**   **UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO FACULTAD DE DERECHO**

Seminario Virtual TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN ORIENTADAS AL DESARROLLO DOCENTE

1 al 5 de junio
Lunes a viernes
09:30 h y 16:30 h Méx.
10:30 h u 17:30 h Py.



Inscripciones
bit.ly/2TviFqe



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ENCARNACIÓN (UNAE)

Dra. Nadia Czeranuik
Rectora de la UNAE
La UNAE y su migración a las aulas virtuales

MSC. Abog. Yonny Flick
Decano de la FCJHS UNAE
Rol docente en los entornos virtuales

Prof. Abog. Federica Mario
Docente UNAE
La docencia en Derecho en el contexto de la migración obligada a la modalidad on line. Retos y oportunidades

Prof. Abog. Tamy Romero
Docente UNAE
Consultorio Jurídico- servicios comunitarios a través de herramientas digitales en tiempos de pandemia

Prof. Abog. Eligio Mendez
Docente UNAE
Consultorio Jurídico- servicios comunitarios a través de herramientas digitales en tiempos de pandemia

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO (UNAM)  

Dr. Raúl Contreras Bustamante
Director Facultad de Derecho UNAM
La Facultad de Derecho de la UNAM y su migración a las aulas virtuales

Mtra. Trilce Fabiola Ovilla Bueno
Docente UNAM
La educación a distancia y los modelos híbridos

Dra. Alma de los Ángeles Ríos Ruiz
Docente UNAM
Enseñanza del Derecho en la era digital, eficacia de las TIC's en un periodo de contingencia

Mtro. Diego Armando Guerrero García
Docente UNAM
Educación digital: retos frente a las desigualdades sociales en América Latina

UNIVERSIDAD DE COSTA RICA (UCR) - COSTA RICA

Dra. Susan Francis
Vicerrectora de docencia UCR
La Universidad de Costa Rica y su proceso de virtualización académica

MONTPELLIER BUSINESS SCHOOL (MBS) - FRANCIA

Mtra. Rocio Ovilla
MBS
Escape Games

9. Defensa del TFG Modelo Curricular del Museo de la Universidad de Costa Rica: propuesta metodológica educativa socio constructivista, de la Lic. Adriana Araya, para optar al título de Maestría en Planificación Curricular, 10 de junio 2020.
10. Conferencia virtual: “Las instituciones de Educación Superior y la formación profesional en el siglo XXI”, 12 noviembre 2020, <https://www.youtube.com/watch?v=kk5FVPJW32A&feature=youtu.be>
11. Conferencia virtual: “Las aventuras de la investigación: bases biológicas del juego y su aplicación en la escuela”, Universidad Arkos, 22 de octubre <https://www.facebook.com/ArkosUniversidad/videos/347854709805277>
12. Conferencia: El lugar de la consciencia en la pedagogía de Freire: su pertinencia en el

contexto socio-histórico actual impartida por Wanda Rodríguez, 16 setiembre 2020, <https://www.facebook.com/inie.ucr/videos/363076354877797>

13. "Compartiendo avances y experiencias de investigación del Programa de Mediación Pedagógica y Curricular del INIE". Lunes 14 de diciembre, 9:00 am.

6.3. Actividades realizadas con la población participante

- Entrevistas grupales a la Comisión de Régimen Académico y a la Sección de Régimen Académico
- Entrevistas individuales a docentes
- Un grupo focal
- Entrevista a docentes de la Escuela de Ciencias de Comunicación Colectiva y de Agronomía.

6.4. Proyecto de acción social (si amerita)

No aplica

6.5. Otros productos

No aplica

7. VINCULACIONES

7.1. Vinculación con redes académicas nacionales o internacionales

No aplica

7.2. Vinculación con otras instancias nacionales e internacionales

No aplica

8. TRABAJOS DE GRADUACIÓN Y PARTICIPACIÓN ESTUDIANTIL

8.1. Trabajo finales de graduación

Fui entrevistada por la docente de la Escuela de Química, María Esther Chacón, en el marco de su Trabajo Final de Graduación de la Licenciatura en Administración de la Educación con Énfasis en Educación No Formal, para abordar materia pedagógica, curricular y didáctica.

También fui entrevistada por estudiantes de Maestría en Planificación Curricular abordando el tema de perfiles universitarios de egreso, 22 de mayo 2020, entrevista con la docente María Esther Chacón, docente de la Escuela de Química y estudiante de la Licenciatura en Administración de la con énfasis en Educación no formal, en el tema de Pedagogía, Currículo y Didáctica en el marco de su TFG, 27 noviembre 2020.

8.2. Participación de asistentes

La estudiante Brenda Rodríguez Serrano, de la carrera de sociología, ha colaborado de manera activa como asistente realizando las siguientes tareas:

- Recolección de información
- Asistencia a reuniones
- Transcripción de entrevistas
- Diseño gráfico
- Administración de herramientas tecnológicas
- Traducción de documentos
- Realización de fichas bibliográficas
- Entrega de documentos

9. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

9.1. Conclusiones

Una primera impresión permite inferir que la evaluación de la coherencia curricular es una oportunidad de mejora, tanto para la propuesta curricular como para las personas docentes. También que el tema es un poco abstracto para las personas pues los instrumentos de evaluación del desempeño docente en la UCR se concentran en evaluar otros aspectos sin visualizar la relación de la coherencia curricular con el desempeño docente. Ahora, con el recién aprobado Reglamento del Centro de Evaluación Académica, en que se funde el Departamento de Investigación y Evaluación Académica con la Sección Técnica de Evaluación Académica creando el Área de de Investigación y Evaluación Curricular y Académica, se vislumbra un panorama más concreto para que se logre relacionar el currículo y el desempeño docente. Evaluar la coherencia curricular rompe el paradigma de evaluar acciones en el aula por sí mismas y considerar, como elemento esencial, el relacionarlas con el trayecto curricular que recorren las personas estudiantes durante su formación profesional.

Los objetivos de la presente investigación se logran en su totalidad, demostrándose que es posible incluir la coherencia curricular en los métodos de evaluación de desempeño docente, sobre todo si se crea un mecanismo para que sean las mismas unidades académicas que organicen internamente sus procesos de mejora docente con apoyo del CEA.

El objetivo general se logra pues fue posible proponer los aspectos que requieren ser evaluados a partir de las características de la coherencia curricular (Tabla 13) y, dado que estas características requieren preguntas específicas relativas a cada propuesta curricular, podría crearse un apartado en el instrumento de evaluación, para que cada unidad académica diseñe sus propias preguntas.

El logro del primer objetivo específico permite contar con referentes teóricos para diseñar modelos de evaluación del desempeño docente y complementar la propuesta de evaluación del CEA, pues tal y como se detectó durante la investigación, estos referentes no existían al momento de la consulta. A juzgar por la sesión virtual del año 2020, estos referentes están siendo construidos.

El segundo objetivo específico permitió conocer, a partir de las voces de docentes y personas administrativas, las fortalezas y limitaciones del modelo de evaluación así como los retos que plantea la universidad. Responder este objetivo implicó buscar las realidades de otras universidades en Europa

y América, lo que evidenció que todas las universidades cuentan con una oficina, denominada de diversas formas, cuya tarea es evaluar el desempeño docente y que, además, todas manejan más o menos la misma lógica con algunas pequeñas diferencias. En síntesis, para el caso de la UCR, es posible concluir que la comunidad académica valida los procesos de evaluación que realiza el Centro de Evaluación Académica, aunque, a la vez, cuestiona aspectos relativos a la forma de evaluar el desempeño docente. Como pudo verse en los resultados, hay un descontento generalizado que tiene que ver con la evaluación de las publicaciones y con la utilidad del instrumento de evaluación del desempeño para la mejora docente.

Por esta razón, y a partir de los resultados, se propone, como parte del tercer objetivo específico, que el modelo de evaluación del desempeño docente se caracterice por ser un modelo que sea ejecutado por cada unidad académica, ante lo cual, pueda asignarse a las comisiones de docencia o pueda crearse una comisión de evaluación, para que desarrollen procesos e instrumentos acordes a cada profesión. Por ejemplo, la evaluación no puede ser igual para una carrera artística que para una carrera de salud o para una ingeniería o ciencia social. Es por eso que se propone que el CEA se configure como un ente de apoyo a las unidades académicas, que se encargue de administrar un sitio web interactivo donde existan “ventanas”, una con preguntas obligatorias, otra con preguntas optativas y una última con preguntas específicas para la Unidad Académica. Al CEA le correspondería extraer de ese sitio el instrumento, aplicarlo, en coordinación con esa comisión, a la población estudiantil y docente (según determine cada unidad académica), colocar los resultados organizados por bloque de preguntas en un documento digital y entregarlo a quien corresponda.

La tarea de la Unidad Académica es tomar esos resultados, analizarlos y definir procedimientos internos para la mejora docente, asignando la responsabilidad a quien corresponde, es decir, a las personas docentes.

9.2. Recomendaciones

La principal recomendación es a la Universidad, particularmente al Consejo Universitario, a la Vicerrectoría de Docencia, al Centro de Evaluación Académica y a las Unidades Académicas.

Al Consejo Universitario, pues debe revisar sus procedimientos para la calificación de publicaciones. Este aspecto no se abordó a profundidad en esta investigación, pues el objeto de estudio se concentró en la evaluación del desempeño para la mejora docente.

A la Vicerrectoría de Docencia, que emita una directriz a las Unidades Académicas, para que integren comisiones responsables de dar seguimiento al desempeño docente, que podría ser denominada “Comisión de Evaluación Académica”, cuya responsabilidad es dar seguimiento a la mejora docente y coordinar con el CEA la aplicación de instrumentos y la logística de los resultados.

Al Centro de Evaluación Académica, que diseñe un sitio web interactivo donde cada Unidad Académica pueda diseñar sus propios instrumentos de evaluación del desempeño para la mejora docente.

A las Unidades Académicas, que integren una Comisión de Evaluación Académica, para dar seguimiento a la mejora docente y coordine con el CEA la aplicación de instrumentos de evaluación del desempeño docente.

Finalmente, es necesario que la Universidad, mediante el CEA, socialice el concepto de coherencia curricular para que empiece a ser parte de la cultura institucional y que la relación vinculante que existe entre la propuesta curricular y el desempeño docente sea cada vez más visible.

9.3. Limitaciones encontradas al realizar el estudio

Hubo dos limitaciones principales:

1. El confinamiento relacionado con la emergencia nacional a partir de la pandemia generada por el virus COVID-19. Este confinamiento limitó la comunicación entre investigadoras y docentes, aunque, afortunadamente, fue posible desarrollar las últimas actividades pues la investigación se encontraba en su fase final.
2. La desactualización de datos por parte del CEA, relativos a la población catedrática, pues el listado que nos facilitó no correspondía con los datos que nos daban las personas docentes. Al establecerse el criterio de selección de tener 5 años o menos de ostentar la categoría “catedrático”, era esencial que ese listado estuviera actualizado. El listado nos decía la fecha en que la persona había logrado esa categorías, no obstante, en el momento de contactar a la población, esa información no correspondía con la realidad.

10. INFORME FINANCIERO

La ejecución del presupuesto se detalla:

Partida asignada	Presupuesto asignado	Presupuesto ejecutado
1-05-02 Viáticos dentro del país	C 33.400,00 ⁵⁰	--
2-99-01-05 Útiles y materiales de computación	C 100.000,00	C 102.390,00
2-99-03 Productos de papel, cartón e impresos	C 20.000,00	C 19.610,00
6-02-02-01 10 Horas Estudiante x 10,5 meses	C588.525,00 ⁵¹	--

El informe 2019 se observa en el Anexo 7.

11. ASPECTOS ÉTICOS

No aplica

⁵⁰Este presupuesto no fue ejecutado debido a la pandemia, para lo cual se informó oportunamente a la Vicerrectoría de Investigación.

⁵¹El control de ejecución presupuestaria de esta partida está a cargo del INIE

12. REFERENCIAS

- About Class Eval (s.f). Recuperado 30/03/2019 de: <https://oirp.ncsu.edu/classeval/about-classeval/>
- Acevedo, Raziel y Olivares, Maritza (2010). Fiabilidad y validez en la Evaluación Docente Universitaria. En: Actualidades Investigativas en Educación. Vol. 10, N. 1, pp. 1-38. Revista Electrónica publicada por el Instituto de Investigación en Educación, Universidad de Costa Rica. <http://revista.inie.ucr.ac.cr>
- Aguilar Arce, Marianela. *Una reflexión sobre la gestión de los procesos de evaluación: la planificación académica*. Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", vol. 5, 2005, pp. 1-27. Universidad de Costa Rica, San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica.
- Aldana, Carlos. (1996). Pedagogía general crítica (tomo II). Guatemala: Serviprensa Centroamericana.
- Badilla, Eleonora (2009). Capítulo 5. Referentes teóricos para el aprendizaje en entornos digitales. En: La Docencia Universitaria en los Espacios Virtuales. Universidad de Costa Rica.
- Badilla, Eleonora (2005). Evaluación: un reto institucional. En: Semanario Universidad, 22 set 2005, UCR. Edición digital. <https://semanariouniversidad.com/opinion/evaluacin-un-reto-institucional/>
- Bernal, Juan C. (2006). Pedagogía de la tecnología. Universidad de los llanos. Villavicencio, Colombia.
- Bolaños, Carolina. (2016). Orientaciones para elaborar el programa sintético de una unidad de aprendizaje. Programa de Desarrollo Curricular del Centro de Evaluación Académica UCR. <http://www.cea.ucr.ac.cr/media/diea/publicaciones/orientacion-elaborar-aprendizaje.pdf>
- Cañedo, T. y Figueroa, A. (2013) La práctica docente en educación superior: una mirada hacia su complejidad. En: Sinéctica no.41 Tlaquepaque dic. 2013 . versión On-line ISSN 2007-7033. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2013000200004
- Calderón, Lourdes y Vargas, Alicia (2005). Consideraciones para una evaluación docente en la Universidad de Costa Rica. Revista Actualidades Investigativas en Educación. Volumen 5, Número Especial, Año 2005. Instituto de Investigación en Educación. Facultad de Educación. Universidad de Costa Rica
- Centro de Evaluación Académica - CEA (2019). Manual de Procedimientos. Evaluación del Desempeño Docente y de la Gestión. Documento inédito cuya elaboración estuvo a cargo de la Sección Técnica de Evaluación Académica. Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica.
- Centro de Evaluación Académica (2017a). Lineamientos para la evaluación docente. Documento elaborado por el Centro de Evaluación Académica y avalado por la Vicerrectoría de Docencia. Universidad de Costa Rica.
- Centro de Evaluación Académica (2017b). Diagnóstico de la evaluación del desempeño docente en la Universidad de Costa Rica. Documento elaborado por el Centro de Evaluación Académica y avalado por la Vicerrectoría de Docencia. Universidad de Costa Rica.
- Centro de Evaluación Académica (2013) Acerca del Centro de Evaluación Académica. <https://www.cea.ucr.ac.cr/index.php/es/component/sppagebuilder/?view=page&id=18>
- Chavarría, María Celina (2011). Ver con otros ojos: indagación cualitativa y experiencias contextuadas en la formación de profesionales en Psicología. En: *Wimb lu*, Revista electrónica de estudiantes Escuela de Psicología, Universidad de Costa Rica. 7(1): 43-86, 2012 / ISSN:1659-2107
- Consejo Universitario (1984). Reglamento del Centro de Evaluación Académica. (Aprobado en sesión 3141-16, 13/11/1984. Publicado en el Alcance a La Gaceta Universitaria 17-84, 29/11/1984). Universidad de Costa Rica. http://www.cu.ucr.ac.cr/normativ/centro_evaluacion_academica.pdf
- Consejo Universitario (2008). Reglamento de Régimen Académico y Servicio Docente. Aprobado en sesión 5297-11 del 14/10/2008. Publicado en La Gaceta Universitaria 41-2008 del 24/11/2008 http://cu.ucr.ac.cr/normativ/regimen_academico_docente.pdf
- Das Bonner Modell der Hochschulevaluation (s.f). Recuperado 08/04/2019 de: <https://www.zem.uni-bonn.de/arbeitsbereiche/evaluation-qualitaetssicherung/bildung/hochschulevaluation>
- De Souza Silva, José (2011). Hacia el 'Día Después del Desarrollo'. Descolonizar la comunicación y la educación para construir comunidades felices con modos de vida sostenibles. Asociación Latinoamericana de Educación Radiofónica – ALER. Recuperado de <https://goo.gl/whMqex>
- Docentia (s.f). Recuperado el 30/03/2019 de: <https://www.ucm.es/programadocentia>

- Escudero, Joaquín (Ed). (1999). Diseño, desarrollo e innovación del currículum. Madrid, España: Síntesis Educación.
- Francis, Susan., Kikut, Lorena y Molina Josué (2020) El por qué de la Evaluación Docente. Una buena práctica de Transparencia. Conferencia virtual organizada por la Vicerrectoría de Docencia - 28 octubre 2020 https://www.facebook.com/watch/live/?v=361638114891433&ref=watch_permalink
- Freire, Paulo (1997) Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa. Siglo XXI editores. Primera edición en español. México.
- Garritz, Andoni y Trinidad-Velasco, Rufino (s.f): "El conocimiento pedagógico del contenido". Educación Química . [Vol. 15, Nº. 2](#). 2004, México.
- González, Victoria y García, Jaime (2014) Propuesta de Modificación al Reglamento del Centro de Evaluación Académica. Propuesta Q32 presentada al VII Congreso Universitario, UCR.
- González, Victoria (2018) La coherencia curricular en la Educación Superior: algunas reflexiones. Revista Educación, vol. 42, núm. 2, 2018. Universidad de Costa Rica, Costa Rica. Disponible: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44055139040> DOI: <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.28515>
- González, Victoria (2017) El mandato pedagógico institucional: ¿cuál perfil de ser humano educar? En: Actualidades Investigativas en Educación. Revista Digital. Instituto de Investigaciones en Educación Vol. 17(3), Setiembre-Diciembre. pp 1-28. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v17i3.29620>
- González, Victoria (2014). Innovar en docencia universitaria: algunos enfoques pedagógicos. En: Intersedes - Revista Electrónica de las Sedes Regionales de la Universidad de costa Rica. Vol 15 (31). pp. 50-68 <http://www.intersedes.ucr.ac.cr/ojs/index.php/intersedes/article/view/423/405>
- Gutiérrez Fallas, D (2002). *III Congreso Universitario y la reforma a la estructura orgánica de la Universidad*. Oficina de Contraloría Universitaria. Recuperado de: <http://ocu.ucr.ac.cr/images/ArchivosOCU/Boletines/2002/2002-Boletin1-3.pdf>
- Hernández, Ana Cecilia (2002) Los desafíos de la docencia universitaria. En: Revista Educación 26(2): 117-124. Universidad de Costa Rica. San José, Costa Rica.
- Ibarra, Gustavo (2018) El CAD y la evaluación docente en el Colegio de Ciencias y Humanidades. Primera edición electrónica: 2018© Universidad Nacional Autónoma de México. Ciudad Universitaria, 04510, México, Cd. Mx. Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades. ISBN 978-607-30
- Imbernón, Francisco (2004). La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional. (6ª ed.). España: Graó.
- Kikut, Lorena (2020) Análisis de resultados de la evaluación de la virtualización de cursos en la UCR ante la pandemia por COVID-19: Perspectiva estudiantil. Documento inédito <http://kerwa.ucr.ac.cr/handle/10669/81216>
- López, Slava (2006). La evaluación del desempeño profesional para profesores de inglés como lengua extranjera. Una propuesta de indicadores para la excelencia. Tesis Doctoral. Programa de Doctorado "Aportaciones a las Ciencias Sociales y Humanísticas". Universidad de Granada España.
- Martínez, Felipe (2011). Los rankings de universidades: una visión crítica. En: Revista de la Educación Superior. Vol. XL (1), No. 157, Enero - Marzo de 2011, pp. 77-97. Departamento de Educación. Universidad Autónoma de Aguascalientes. Ingreso: 05/11/10 • Aprobado: 14/12/10 ISSN: 0185-2760.
- Martínez-Chairez, Guadalupe y Guevara, Albertico (2015). La Evaluación del Desempeño Docente. En: Ra Ximhai [en línea] 2015, vol 11, núm. 4 (Julio-Diciembre), pp- 113-124: [Fecha de consulta: 13 de mayo de 2018] Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46142596007> ISSN 1665-0441 Universidad Autónoma Indígena de México El Fuerte, México
- Mojica, José (2015). Académicos analizaron pertinencia de acreditación y evaluación docente. En: Semanario Universidad, 22 julio 2015, Universidad de Costa Rica. Edición digital. <https://semanariouniversidad.com/universitarias/academicos-analizaron-pertinencia-de-acreditacion-y-evaluaciondocente/>

- Molina, Iván (2005). Evaluación de los cursos: un debate urgente, I parte. En: Semanario Universidad, 8 setiembre 2005, Universidad de Costa Rica. Edición Digital. <https://semanariouniversidad.com/opinion/evaluacin-de-los-cursos-un-debate-urgente-i-parte/>
- Mollis, Marcela (1999). El campo de la evaluación universitaria argentina y los organismos internacionales: entre la autonomía y la heteronomía. En: Perfiles Educativos, núm. 84, enero-juni, 1999. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, Distrito Federal, México
- Murillo, Gabriela (2009). Evaluación del Desempeño Docente desde Competencias Genéricas en la Universidad de Costa Rica. En: Actualidades Investigativas en Educación. Vol. 9, N. 1, pp. 1-25. Revista Electrónica publicada por el Instituto de Investigación en Educación, Universidad de Costa Rica. <http://revista.inie.ucr.ac.cr>
- Murillo, Gabriela (2005). Evaluación del desempeño docente :un diálogo abierto. En: Semanario Universidad, 29 setiembre 2005, Universidad de Costa Rica. Edición Digital. <https://semanariouniversidad.com/opinion/evaluacin-del-desempeo-docente-un-dilogo-abierto/>
- New teaching evaluation system (s.f). Recuperado 10/04/2019 de: <https://ro.umich.edu/faculty-staff/teaching-evaluations>
- Puya, Aníbal y Castillo, Manuel (2017). La Evaluación del Desempeño Docente: Una Práctica de Mejora Continua en la Universidad Estatal Península de Santa Elena. En: Revista Ciencias Pedagógicas e Innovación, Vol. V No. 1, Junio 2017, pp. 90-98. Ecuador. DOI: <http://dx.doi.org/10.26423/rcpi.v5i1.159>
- Real Academia Española. (2014). Diccionario de la Real Academia Española. Recuperado de <http://lema.rae.es/drae/>
- Ruiz, Juan Manuel (2005), Teoría del Currículum: Diseño, Desarrollo e Innovación Curricular. Madrid, España: Editorial UNIVERSITAS, S.A.
- Rodríguez, Juanita y Alamilla, Pedro (2018). La complejidad del conocimiento profesional docente y la formación del conocimiento práctico del profesorado. En: Revista Actualidades Investigativas. Instituto de Investigaciones en Educación. Universidad de Costa Rica. Sede Rodrigo Facio. En proceso de publicación.
- Santos, Miguel Ángel (1996) Evaluar es comprender. De la concepción técnica a la dimensión crítica. En: Investigación en la Escuela N. 30. Universidad de Málaga. <http://dx.doi.org/10.12795/IE.1996.i30.01>
- Serrano, M. J. H., & Sánchez, M. G. (s.f). Reflexiones en torno a la configuración del conocimiento pedagógico y las competencias exigidas en la Sociedad de la Información: modificaciones en torno al concepto de Reusable Learning Objects (RLOs). Universidad de Salamanca. Salamanca, España.
- Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SINAES). (2019). **¿Qué es SINAES?** San José, Costa Rica. Recuperado de: <https://www.sinaes.ac.cr/index.php/home/sobre-sinaes>
- Tünnermann, Carlos (2006). **Pertinencia y calidad de la educación superior**. Lección inaugural. Universidad Rafael Landívar. Ciudad de Guatemala, Guatemala 31 enero del 2006 en Guatemala. <http://biblio2.url.edu.gt:8991/libros/leccion%20inaugural2006texto.pdf>
- Vargas, Alicia et al. (s.f) Sistema de Evaluación Docente en la Universidad de Costa Rica. CEA. Universidad de Costa Rica
- Zamora, Evelyn y Zamora, Ligia (2020). Entendiendo la evaluación del desempeño docente en la UCR. Webinar Conectando con el CEA. 26 agosto 2020. <http://cea.ucr.ac.cr/index.php/material-de-interes/webinars-conectando-con-el-cea>

13. ANEXOS

13.1. ANEXO 1. Carta de entendimiento entre Unidades Académicas y el CEA y formulario de solicitud de evaluación docente en línea.



Carta de entendimiento sobre responsabilidades para el proceso de evaluación del desempeño docente

El Centro de Evaluación Académica y la Unidad Académica solicitante acuerdan compartir las siguientes responsabilidades en el proceso de evaluación del desempeño docente:

La Unidad Académica es responsable por:

- a. Enviar a la Dirección del CEA, antes de la fecha límite establecida, un oficio con la solicitud de apoyo para el proceso de evaluación del desempeño docente. Debe adjuntarse esta carta de entendimiento firmada por el Decano, Decana, Director o Directora de la Unidad Académica y el "Formulario para solicitud de evaluación docente en línea" debidamente completado.
- b. Designar una persona responsable del proceso de evaluación docente. Algunas características y tareas de esa persona son:
 - Ser responsable de los asuntos administrativos del proceso.
 - Tener disponibilidad para contactarla en caso de así requerirse.
 - Que no sea estudiante ni asistente de los docentes en evaluación.
 - Poseer desempeño ético, respeto y prudencia frente al estudiantado y los docentes.
 - Conocer lo que se espera de su trabajo en cuanto a la evaluación docente.
- c. Hacer del conocimiento del estudiantado que se está realizando la evaluación docente y la importancia que este proceso tiene.
- d. Si una vez hecha la solicitud, la Unidad Académica decide no realizar el proceso de evaluación docente, debe indicarlo por escrito a la dirección del CEA con copia al correo electrónico angela.madrigal@ucr.ac.cr.
- e. Mantener estrecho contacto con la Sección Técnica de Evaluación Académica (STEA) del CEA para solventar cualquier duda, resolver situaciones emergentes o informar el progreso del proceso de evaluación.
- f. Recibir y revisar los resultados de evaluación docente enviados por el CEA e informar de inmediato al CEA si se detecta algún error en el procesamiento o existe alguna duda en cuanto a algún resultado en particular.
- g. Entregar al personal docente evaluado los resultados de la evaluación y tomar las decisiones que se consideren pertinentes a partir de los mismos.

En el caso de optar por claves impresas

1. Por lo menos una semana antes de que se planifique iniciar el proceso de evaluación docente, enviar en forma digital a la STEA la siguiente información: nombre del o la docente, sigla y nombre del curso, número de grupo y cantidad de estudiantes matriculados luego de que haya pasado el periodo de Retiro de Matrícula. En el archivo "Datos de Evaluación Docente en Línea"

- que se encuentra en la página Web del CEA se incluye el formato requerido. El envío debe hacerse a las direcciones electrónicas lorena.kikut@ucr.ac.cr y ariany.castro@ucr.ac.cr.
2. Imprimir, organizar y distribuir las claves al estudiantado, una vez que éstas hayan sido asignadas por la STEA. Las claves no deben ser repartidas al estudiantado por el o la docente del curso.
 3. Ofrecer las condiciones para que el estudiantado tenga acceso a la evaluación en línea.
 4. Cuando termine el periodo de aplicación, informarlo a las direcciones electrónicas lorena.kikut@ucr.ac.cr y ariany.castro@ucr.ac.cr.

En el caso de optar por invitación al correo electrónico

1. Fomentar entre el estudiantado la actualización de su dirección de correo electrónico en el SAE. Debe ser una dirección válida y que revisen con regularidad.
 2. Por lo menos una semana antes de que se planifique iniciar el proceso de evaluación docente, enviar en forma digital a las direcciones electrónicas lorena.kikut@ucr.ac.cr y ariany.castro@ucr.ac.cr la información requerida según se haya coordinado con la Unidad.
 3. Promover que el estudiantado ingrese al sistema y complete el cuestionario.
- h. Independientemente del tipo de aplicación que se seleccione –clave impresa o correo electrónico– se deben seguir las siguientes pautas para el envío de la información requerida:
1. La información debe venir en un archivo de Excel o similar y debe remitirse en un solo envío. No debe venir en procesador de texto (Word o similar). Toda la información deberá venir en una sola hoja del archivo. No deben venir los diferentes cursos en diferentes hojas. Si un curso es impartido por dos o más docentes, la información de sigla y nombre del curso, número de grupo y estudiantes deberá repetirse tantas veces como sea necesario. En caso de duda, por favor comunicarse con personal de la STEA a la extensión 1702 o 3354.
 2. El nombre de los docentes debe iniciar por los dos apellidos y luego el nombre. Debe verificarse que si un docente imparte más de un curso, en todos los casos su nombre esté consignado exactamente igual. No indicar el grado académico del personal docente ni otras características adicionales al nombre.
 3. Corroborar exhaustivamente que el docente que se indica como responsable de un grupo sea el que realmente lo está impartiendo cuando ya ha iniciado el ciclo lectivo. Si luego de iniciada la evaluación docente, se constata que la persona que imparte el grupo es otra diferente a la indicada, la evaluación de ese grupo será eliminada.

El Centro de Evaluación Académica (CEA) es responsable por:

- a. Recibir de la Unidad Académica la solicitud de apoyo, la cual debe venir acompañada de esta carta de entendimiento firmada por el Decano, Decana, Director o Directora de la Unidad Académica y del "Formulario para solicitud de evaluación docente en línea".
- b. Ofrecer en el sitio web <http://www.cea.ucr.ac.cr/index.php/departamentos/stea/docs-evaluacionstea/evaluacion-linea> los documentos atinentes a la evaluación docente.
- c. Atender las solicitudes de evaluación en línea que estén completas y con el formato especificado.
- d. Recibir el listado de docentes a evaluar enviado por la Unidad Académica. Este listado debe contener la información requerida según el tipo de aplicación que se vaya a realizar (clave impresa o invitación por correo electrónico).
- e. Generar las claves necesarias y enviarlas en un documento digital a la Unidad Académica (en el caso de claves impresas).
- f. Enviar correos electrónicos al estudiantado con el enlace para que responda el cuestionario de evaluación docente y remitir recordatorios periódicos (en el caso de invitación por correo electrónico).
- g. Atender consultas de la Unidad Académica respecto al avance en que se encuentra el nivel de respuestas del estudiantado.
- h. Coordinar con la persona responsable de la Unidad Académica lo relacionado con la finalización del proceso de respuesta.
- i. Procesar, una vez concluida la recopilación de información, los datos de las preguntas cerradas y abiertas y generar un informe estadístico para la Unidad Académica solicitante.
- j. Devolver los resultados a la unidad académica a la dirección de correo electrónico indicada el "Formulario para Solicitud de Evaluación Docente en Línea".

Universidad de Costa Rica, ____ de ____ de 20__.



Licda. Lorena Kikut Valverde
Jefe

Unidad Académica

Nombre del Director(a)/Decano(a)

Firma y Sello



FORMULARIO PARA SOLICITUD DE APOYO PARA LA EVALUACIÓN DOCENTE

Unidad Académica:

Modalidad de aplicación de los cuestionarios digitales:

Entrega de clave impresa (Sincrónica)

Invitación al correo electrónico de cada estudiante (Asincrónica)

Fecha propuesta para de inicio de aplicación (debe recordarse que el estudiantado ya debe de haber recibido más de 4 semanas de clases con la persona a evaluar)

La fecha de finalización de la aplicación se coordinará con la persona designada dependiendo del tipo de aplicación.

Persona de la Unidad Académica que coordinará con la Sección Técnica de Evaluación Académica:

Nombre: _____

Teléfono: _____

Dirección de correo electrónico: _____

Persona a la que se le enviarán los resultados digitales:

Nombre: _____

Dirección de correo electrónico: _____

Nombre y firma Director(a) / Decano(a) de la Unidad Académica:

Fecha:

13.2. ANEXO 2. Instrumentos de evaluación presencial y virtual (percepción estudiantes)



Evaluación del desempeño docente según percepción estudiantil

Código de Evaluación

--	--	--	--	--

Con el fin de valorar el desempeño del personal docente de la Universidad de Costa Rica, le solicitamos responder las siguientes preguntas de la manera más objetiva posible. Es importante indicar que sus respuestas son totalmente confidenciales y únicamente serán dadas a conocer de manera grupal. Por favor emita únicamente valoraciones razonadas y sinceras.

A continuación, se lista una serie de aspectos relacionados con el desempeño docente en este curso. Califique cada uno de ellos utilizando una escala de 0 a 10, en la cual 0 es la nota más baja y 10 es la más alta. Dependiendo de la valoración que desea otorgar al profesor o profesora de este curso, usted puede marcar en uno de esos extremos o en cualquiera de los puntajes que se encuentran entre ellos. Sea totalmente objetivo al calificar cada aspecto.

Utilice la alternativa No aplica/No sabe (NA/NS) en caso de que el enunciado no sea apropiado para este curso o cuando usted no tenga información suficiente para valorarlo

Su profesor o profesora...	NA/NS	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Cumple con el horario establecido para el curso (horas de clase y de consulta extra clase)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2. Evidencia que ha preparado clases con anticipación	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3. Cumple con el desarrollo de los temas de acuerdo con el programa del curso	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4. Durante las horas lectivas utiliza el tiempo en temáticas y actividades relacionadas con el curso	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
5. Muestra dominio de los temas tratados	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
6. Proporciona información e ideas actualizadas	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
7. Cuando la materia lo permite, logra un balance adecuado entre la teoría y la práctica	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐



Su profesor o profesora...	N/A/N/S	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
8. Se interesa por el aprendizaje del estudiantado	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
9. Con su forma de desarrollar el curso favorece la comprensión de la materia	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
10. Expone los temas del curso en forma clara y precisa	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
11. Muestra gusto al impartir las lecciones	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
12. Logra mantener la atención del grupo	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
13. Propicia la participación del estudiantado en las clases o actividades del curso	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
14. Plantea actividades que permiten al estudiantado pensar en forma crítica, diversa y novedosa	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
15. Es accesible para que el estudiantado le haga consultas	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
16. Responde respetuosamente cuando le plantean preguntas	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
17. Aclara satisfactoriamente las dudas que le plantea el estudiantado	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
18. Mantiene una relación de cortesía con el estudiantado	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
19. Le respeta a usted como persona	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
20. Acepta críticas por parte del estudiantado	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Hasta este momento, ¿el profesor o profesora ha realizado evaluaciones (exposiciones, exámenes, quices, reportes, tareas, otras)?

☐ Sí

☐ No (Pase a la pregunta 26)

Su profesor o profesora...	N/A/N/S	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
21. Elabora evaluaciones acordes con la materia planteada en clase	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
22. Formula preguntas claras en las evaluaciones que realiza	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
23. Las evaluaciones tienen un nivel de dificultad similar al de las actividades y ejemplos vistos en clase o en las prácticas del curso	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
24. Devuelve las evaluaciones calificadas dentro de los diez días hábiles siguientes a su realización o entrega, o según lo establecido en el programa del curso	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
25. Atiende reclamos sobre la forma en la que calificó las evaluaciones del curso	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

II. Temáticas transversales de la Universidad de Costa Rica

Durante el desarrollo del curso su profesor o profesora...	N/A/N/S	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
26. Cuando la materia lo permite, utiliza ejemplos relacionados con su futura profesión	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
27. Cuando la materia lo permite, relaciona los temas tratados con la realidad del país	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
28. Integra temas de ética, valores y responsabilidad al impartir sus clases	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
29. Desarrolla la clase con equidad de género, y muestra respeto por razones de etnia, credo religioso e ideología	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
30. Brinda los apoyos necesarios (tecnológicos y adecuaciones al plan del curso) a las personas con necesidades educativas especiales	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
31. Promueve en el estudiantado respeto hacia el ambiente	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
32. Propone actividades que involucren investigación	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

33. El profesor o la profesora ha logrado desarrollar en usted una actitud hacia la materia tal que:

- ☐ Al inicio tenía interés y lo perdió.
- ☐ Al inicio no tenía interés y sigue sin tenerlo.
- ☐ Al inicio no tenía interés y ahora sí.
- ☐ Al inicio tenía interés y lo mantiene.
- ☐ Al inicio tenía interés y aumentó.
- ☐ El profesor o profesora no ha influido en su actitud hacia la materia.

34. En general, ¿qué calificación le daría a este profesor o profesora?

- ☐ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐ 8 ☐ 9 ☐ 10

35. Utilice el siguiente espacio para hacer comentarios que destaquen los aspectos positivos y aquellos por mejorar del desempeño docente de este profesor o profesora. Por favor, verifique que sus comentarios sean objetivos, breves, respetuosos y que estén basados en la realidad del curso.

35.1 Aspectos positivos

35.2 Aspectos por mejorar

III. Evaluación de la participación estudiantil

Valore cada uno de los siguientes aspectos relacionados con su desempeño como estudiante de este curso.

Como estudiante de este curso...	NA	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
36. Usted asiste a las clases o sesiones del curso	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
37. Si se da la oportunidad, usted participa, plantea dudas y hace comentarios en el curso	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
38. Usted se prepara adecuadamente para las evaluaciones del curso	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
39. Antes de cada sesión del curso, usted se prepara debidamente (lee las lecturas, hace las prácticas indicadas, repasa la materia vista, entre otros)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

40. Además de las horas de clase, ¿cuántas horas semanales en promedio le ha dedicado a este curso (para estudiar, leer, hacer tareas y otros)?

41. Este semestre, ¿cuántos días de clase ha recibido con el profesor o profesora en este curso?

- ☐ 4 días o menos
☐ 5 a menos de 10 días
☐ 10 días o más

42. En general, ¿qué calificación se daría usted como estudiante de este curso?

- ☐ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐ 8 ☐ 9 ☐ 10

IV. Información del o la estudiante

¿Lleva este curso por primera vez?

- ☐ Sí ☐ No

Sexo:

- ☐ Masculino
☐ Femenino

Edad:

Jornada laboral actual:

- ☐ No trabaja
☐ Trabaja 20 horas semanales o menos
☐ Trabaja 20 horas semanales o más

Año de carrera que cursa:

- ☐ Primero
☐ Segundo
☐ Tercero
☐ Cuarto
☐ Quinto
☐ Otro

Evaluación del desempeño docente según percepción estudiantil

Código de evaluación:

Con el fin de valorar el desempeño del personal docente de la Universidad de Costa Rica, le solicitamos responder las siguientes preguntas de la manera más objetiva posible. Es importante indicar que sus respuestas son totalmente confidenciales y únicamente serán dadas a conocer de manera grupal. Por favor emita únicamente valoraciones razonadas y sinceras.

I. Evaluación del desempeño docente

A continuación, se lista una serie de aspectos relacionados con el desempeño docente en este curso. Califique cada uno de ellos utilizando una escala de 0 a 10, en la cual **0 es la nota más baja y 10 es la más alta**. Dependiendo de la valoración que desea otorgar al profesor o profesora de este curso, usted puede marcar en uno de esos extremos o en cualquiera de los puntajes que se encuentran entre ellos. Sea objetivo al calificar cada aspecto, **teniendo en cuenta la necesidad que se tuvo este semestre de virtualizar la enseñanza ante la emergencia sanitaria por el coronavirus COVID-19**.

Utilice la alternativa **No Aplica/No sabe (NA/NS)** en caso de que el enunciado no sea apropiado para este curso o cuando usted no tenga información suficiente para valorarlo.

Su profesor o profesora...	NA/ NS	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Cumple con el horario establecido para el desarrollo de las actividades virtuales sincrónicas (en Zoom, Big blue button, Jitsi, Skype, Teams, otra) o asincrónica (por ejemplo, subir videos y otros elementos).	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2. Evidencia que ha preparado clases y actividades con anticipación.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3. Cumple con el desarrollo de los temas de acuerdo con el programa del curso.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4. Durante el espacio virtual utiliza el tiempo en temáticas y actividades relacionadas con el curso.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
5. Muestra dominio de los temas tratados.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
6. Proporciona información e ideas actualizadas.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
7. Cuando la materia lo permite, logra un balance adecuado entre la teoría y la práctica.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
8. Se interesa por el aprendizaje del estudiantado.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
9. Con las actividades planificadas (en la plataforma virtual u otra) favorece la comprensión de la materia.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
10. Desarrolla los temas del curso en forma clara y precisa (mediante videos, reuniones virtuales u otras metodologías y actividades)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
11. Muestra interés por impartir las temáticas del curso.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
12. Utiliza recursos (videos, reuniones virtuales u otras metodologías) que despiertan la atención y el interés del estudiantado.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
13. Propicia la interacción del estudiantado en las actividades del curso.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
14. Plantea actividades que permiten al estudiantado pensar en forma crítica, diversa y novedosa.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
15. Es accesible para que el estudiantado le haga consultas (via foros, correos, chats, otros), respetando los horarios acordados.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Su profesor o profesora...	NA/ NS	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
16. Responde <u>respetuosamente</u> cuando se le plantean preguntas.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
17. Aclara <u>satisfactoriamente</u> las consultas sobre actividades y tareas de evaluación que le plantea el estudiantado.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
18. Mantiene una relación de cortesía con el estudiantado.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
19. Le respeta a usted como persona.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
20. Acepta críticas por parte del estudiantado.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Hasta este momento, ¿el profesor o profesora ha realizado evaluaciones mediante actividades o recursos virtuales (exámenes, quices, reportes, tareas, exposiciones, otras)?

☐ Sí

☐ No → [Pase a pregunta 26](#)

Su profesor o profesora...	NA/ NS	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
21. Elabora evaluaciones acordes con la materia abordada en el curso.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
22. Formula instrucciones o preguntas claras en las evaluaciones que realiza.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
23. Las evaluaciones tienen un nivel de dificultad similar al de las actividades y ejemplos desarrollados en el entorno virtual.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
24. Devuelve las evaluaciones calificadas, dentro de los diez días hábiles siguientes a su realización o entrega o según lo establecido en el programa del curso.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
25. Atiende reclamos sobre la forma en la que calificó las evaluaciones del curso.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

II. Temáticas transversales de la Universidad de Costa Rica

Durante el desarrollo del curso su profesor o profesora...	NA/ NS	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
26. Cuando la materia lo permite, utiliza ejemplos relacionados con su futura profesión.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
27. Cuando la materia lo permite, relaciona los temas tratados con la realidad del país.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
28. Integra temas de ética, valores y responsabilidad en las clases.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
29. Desarrolla las clases y actividades con equidad de género, y muestra respeto por razones de etnia, credo religioso e ideología.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
30. Brinda los apoyos necesarios (tecnológicos y adecuaciones al plan del curso) a las personas con necesidades educativas especiales.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
31. Promueve en el estudiantado respeto hacia el ambiente.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
32. Propone actividades que involucren investigación.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

33. El profesor o la profesora ha logrado desarrollar en usted una actitud hacia la materia tal que:

- ☐ Al inicio tenía interés y lo perdió.
 ☐ Al inicio tenía interés y lo mantiene.
 ☐ Al inicio no tenía interés y sigue sin tenerlo.
 ☐ Al inicio tenía interés y aumentó.
 ☐ El profesor o profesora no ha influido en su actitud hacia la materia.

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
34. En general, ¿qué calificación le daría a este profesor o profesora?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
35. En general, ¿Qué calificación le daría la interacción lograda entre el profesor o profesora y el estudiantado del curso?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
36. En general, ¿el profesor o profesora muestra dominio de las herramientas virtuales?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

37. Utilice el siguiente espacio para hacer comentarios que destaquen los aspectos positivos y aquellos por mejorar del desempeño docente de este profesor o profesora. Por favor, verifique que sus comentarios sean objetivos, breves, respetuosos, y que estén basados en la realidad del curso.

Aspectos positivos	Aspectos por mejorar

III. Evaluación de accesibilidad estudiantil al curso virtual

38. Seleccione el dispositivo o dispositivos que usted utiliza para acceder al espacio virtual (Puede marcar varios):

- ☐ Celular
☐ Computadora de escritorio
☐ Computadora portátil
☐ Tableta
☐ Otro. Especifique: _____

39. Seleccione el tipo de acceso a Internet con el que usted cuenta (Puede marcar varios):

- ☐ Red celular Kólbí
☐ Red celular de otra compañía
☐ Red WiFi de su casa o lugar de residencia
☐ Red WiFi Eduroam o Auri
☐ Red WiFi pública
☐ No sabe
☐ Otro: _____

40. ¿En qué grado el desarrollo del curso fue sincrónico o asincrónico?

Sincrónico: todas las personas están conectadas al mismo tiempo (en un horario establecido) y en el mismo espacio virtual.
Asincrónico: las actividades se realizan en diferente tiempo y lugar, cada quien a su ritmo y en el momento que lo prefiera.

- ☐ Totalmente sincrónico
☐ Principalmente sincrónico
☐ Una combinación balanceada de ambas modalidades.
☐ Principalmente asincrónico
☐ Totalmente asincrónico → **Pase a pregunta 42**

41. De las sesiones sincrónicas, ¿Se genera algún respaldo de la clase (como grabaciones de video o audio) para que el estudiantado pueda consultarlos después?

- ☐ Sí
☐ No
☐ No sabe

42. Para el desarrollo del curso, ¿se utilizó la plataforma "Mediación Virtual"?

- ☐ Sí
☐ No → Pase a pregunta 46
☐ No sabe → Pase a pregunta 46

En una escala de 0 a 10, donde 0 es la nota más baja y 10 la más alta, califique los siguientes aspectos de "Mediación Virtual":

	NA/ NS	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
43. Estabilidad de la plataforma "Mediación Virtual" (no se "cae").	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
44. Facilidad para encontrar los diferentes cursos dentro de la plataforma "Mediación Virtual".	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
45. Organización de los diferentes elementos del curso dentro de la plataforma "Mediación Virtual" por parte del o la docente.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

46. ¿Cuál o cuáles de los siguientes medios de comunicación se utilizaron?

- ☐ Aula virtual
☐ Zoom
☐ Skype
☐ Whatsapp
☐ Yitsi
☐ Big Blue Button
☐ Teams
☐ Hangouts
☐ Grupos o páginas de Facebook
☐ Correo electrónico
☐ Otro: _____

47. Seleccione cuál o cuáles de los siguientes recursos virtuales fueron utilizados en el curso. Para los que sí se utilizaron, indique qué tan útiles fueron para el aprovechamiento del curso utilizando una escala de 1 a 5, donde 1 es "nada útil" y 5 es "muy útil".

Recurso Virtual	¿Fue utilizado?	Utilidad para el aprovechamiento del curso				
		1=Nada útil	2=Poco útil	3=Más o menos útil	4=Bastante útil	5=Muy útil
Foros						
Mensajes o chats						
Llamadas o reuniones con video						
Llamadas o reuniones virtuales sin video						
Videos con información elaborados por su docente						
Videos con información no elaborados por su docente						
Archivos PDF e imágenes						
Presentaciones						
Videos informativos						
Infografías						
Otros:						

En general, qué calificación le daría a los siguientes aspectos en cuanto a su utilidad para los requerimientos del curso:

Utilidad para los requerimientos del curso de:	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
48. Dispositivos que usted utilizó para conectarse al curso	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
49. Red o servicio de internet que usted utilizó para conectarse al curso	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
50. Medios de comunicación que se utilizaron en el curso	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
51. En general, ¿qué calificación le daría a la virtualización de este curso?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

52. Recomendaría usted que este curso se siga impartiendo de manera virtual. Justifique su respuesta.

- ☐ Sí
☐ No

¿Por qué?

IV. Información del o la estudiante

Provincia y cantón de residencia durante la mayor parte de este semestre _____.

¿Lleva este curso por primera vez? ☐ Sí ☐ No

Edad:

Sexo

- ☐ Masculino
☐ Femenino

Jornada laboral actual:

- ☐ No trabaja
☐ Trabaja 20 horas semanales o menos
☐ Trabaja 20 horas semanales o más

Año de carrera que cursa:

- ☐ Primero ☐ Cuarto
☐ Segundo ☐ Quinto
☐ Tercero ☐ Otro

¡Muchas gracias!

13.3. ANEXO 3. Artículo: El Mandato Pedagógico Institucional



El mandato pedagógico institucional:

¿Cuál perfil de ser humano educar?

The institutional pedagogical mandate: which human profile to educate?

Volumen 17, Número 3

Setiembre-Diciembre

pp. 1-28

Este número se publica el 1° de setiembre de 2017

DOI: <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v17i3.29620>

Victoria González García

Revista indizada en [REDALYC](#), [SCIELO](#)

Revista distribuida en las bases de datos:

[LATINDEX](#), [DOAJ](#), [REDIB](#), [IRESIE](#), [CLASE](#), [DIALNET](#), [SHERPA/ROMEO](#),
[QUALIS-CAPES](#), [MIAR](#)

Revista registrada en los directorios:

[ULRICH'S](#), [REDIE](#), [RINACE](#), [OEI](#), [MAESTROTECA](#), [PREAL](#), [CLACSO](#)

Los contenidos de este artículo están bajo una licencia [Creative Commons](#)



13.4. ANEXO 4. Transcripción entrevista Comisión de Régimen Académico

Reunión Comisión de Régimen Académico

Duración: 55 minutos y 30 segundos

Participantes: Guillermo Rosabal Coto Maurizia D'Antoni Fattori Marta Valdez Velara William Alvarado Jiménez Esteban Durán Herrera Victoria González García

Fecha: 14 de mayo

V. Lo primero que quisiera que me cuenten es: ¿Qué es la evaluación del desempeño docente?. Si la pueden definir. ¿Cómo la ven en cuanto al concepto, la descripción de los procedimientos, la normativa ?. ¿Como les ha ido?.

William. Podría contestar muy brevemente diciendo que lo que nosotros hacemos es aplicar un reglamento.

Guillermo. No es una evaluación del desempeño docente. Nosotros aplicamos el reglamento.

William. Nosotros estamos totalmente obligados a hacer lo que el reglamento dice, únicamente lo que el reglamento dice, no podemos desviarnos. Nosotros tenemos nuestro superior jerárquico que es el consejo al que nosotros presentamos informes. A veces tenemos conversaciones, cuando nos convocan o nos piden documentos, cuando ellos requieren algo de nosotros. Nosotros nos comunicamos con ellos, puntualmente, el medio de comunicación mas usual es a través de las apelaciones. Cuando hay una apelación con subsidio se tiene que subir al consejo, nosotros les mandamos la documentación y ellos la devuelven. Por lo demás nosotros no tenemos injerencia en el cómo. Estamos solo para evaluar en lo que el reglamento indica. Hay suficiente escrito en el reglamento que nos indica cuales son los rubros que podemos calificar o como es que se califican. En febrero hubo una modificación en el reglamento, en lo que respecta a calificación no hay ningún cambio radical, lo único es que simplifica los procesos de apelación. Antes con cualquier recurso nos obligaba a pedir dos especialistas aun que no fuera una apelación de subsidio. También se simplifico con las ponencias. Ahora estamos en capacidad de determinar si las ponencias se puede calificar y la calificamos como tal sin necesidad de pedir especialistas. Los especialistas los tenemos reservados para las apelaciones con subsidio y cuando nosotros mismos no somos capaces de llegar a una conclusión por que no tenemos especialistas en el campo. Es nuestra potestad para informarnos y tener la mejor medición posible de los atestados que se nos presentan. Una de las cosas que debo indicar es que todo lo que hace la comisión es absolutamente público, cualquier ciudadano de Costa Rica puede presentarse a pedir el resumen de mi expediente, cuál es mi calificación, cuáles son mis atestados. El expediente completo no porque puede haber información confidencial, como el teléfono o la dirección, esas cosas que no se pueden divulgar. Lo demás hasta está en línea. Uno puede consultar en línea cuántos puntos tiene un catedrático o un instructor. Entonces nuestra función es bastante sencilla, desde ese punto de vista, en la mecánica de cómo se hace la calificación entramos en un terreno un poco mas complicado. De pronto tenemos unos videos que tenemos que ver dónde calzan en el reglamento, obviamente para poder evaluar al docente, pero también viendo que es lo que el reglamento nos permite. El reglamento tiene, como todos los reglamentos, una parte que es como lirica; se habla de originalidad pero no está definido qué es originalidad. Nosotros en la comisión hemos puesto un poquito de tachuelas a esa originalidad, trascendencia, esas cosas. Dentro de esa plasticina de los reglamentos en donde no se define que es la trascendencia hemos buscado una definición de lo que es la trascendencia que nos permite medirla.

V. ¿Se encuentra esa definición el sitio o es interna?

William. Sí, esa información se encuentra en el sitio. En este momento estamos en un proceso, como cambio el reglamento recientemente, en donde el Consejo Universitario solicitó a los consejos de área dos cosas: 1. precisar esas cuatro cosas, originalidad y todas esas, ¿cómo se ven desde su área? y además 2. incorporar nuevos indicadores para calificar. Para esto tenemos seis meses. Luego el Consejo definirá que hace con esa información. Supongo que precisará un poco. Hasta ahí es nuestro campo de trabajo, nosotros no vemos nada que no venga dentro del reglamento o que el Consejo Universitario nos mande. Hemos solicitado algunas cosas cuando el Consejo lo ha solicitado, pero tienen otra dinámica y a veces lo toma en cuenta o no. Los cambios reglamentarios en la Universidad de Costa Rica son lentos.

Maurizia. Con respecto a lo que dijo William, yo personalmente, quiero ver de manera optimista los cambios que han habido. No como unas simplificaciones sino como un inicio de un cambio que se está procesando. El tema de los congresos que antes eran como una excepcionalidad, a mí me parece muy importante; pero me di cuenta en este contexto trabajando con colegas de otras áreas, por ejemplo en Ciencias Sociales y en Educación, escribir una ponencia para un congreso es exactamente igual que escribir un artículo. La extensión, los criterios, la presencia de ideas y el compartir en un contexto académico. Siempre, en todos los congresos donde yo he participado, hay gente que lo revisan igual que una revista. Ahora, casi siempre, los congresos publican una memoria. Pero me di cuenta que en Biología, de dónde viene Marta, no es así. Ellos mandan una cosita cortita, no sé si la publican, pero lo que ella siente con respecto a los congresos es muy diferente de lo que siento yo. Eso es uno de los retos que tenemos; tenemos que tratar de ser iguales considerando las diferencias porque el reglamento es uno. A mí me parece muy importante, por ejemplo, que ahora un material con una ponencia de congreso se considera un material académico en todo sentido que pueda tener una puntuación mejor, que no tenga que pasar por extraños trámites. Además el Consejo Universitario insertó un reconocimiento para la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad que va a ser reconocida como aparte de los criterios que hay.

V. ¿Ustedes determinan si el material es interdisciplinario o el material lo tienen que decir?.

Guillermo. En el formulario la persona tiene que marcar la equis si quiere que se le tome en cuenta pero la decisión se toma acá. No es automático. Valga mencionar que es una de varias ideas que llevó la Comisión al Consejo, a esta le dijeron que sí y a otras que no. William habló de que precisamente le llevamos cosas al Consejo y ellos deciden que hacer.

Maurizia. Lo otro es que, yo personalmente, siento que es un reglamento viejo que nació en un mundo diferente en donde la academia era diferente y no existían los medios de comunicación y los medios digitales que existen hoy. Es un reglamento que tenemos que ajustar pero nos queda como una camisa demasiado tallada.

V. ¿Existe la posibilidad de que ustedes le hagan propuestas al Consejo para cambiar el reglamento?

Maurizia. Eso es lo que estamos haciendo ahora, estas discusiones, pero primero que todo nosotros y nosotras no estamos de acuerdo porque venimos de experiencias diferentes y a veces parece que estamos en dos universidades distintas. Además está por debajo, lo que a mí me parece importante, que esta la universidad pública, autónoma, para el bien común; o la universidad para el mercado. Es una disyuntiva que está ahí y probablemente es una lucha perdida. Me parece que es como el horizonte de base sobre el cual meditar cualquier consideración.

Guillermo. Yo puedo agregar algo diferente, como estas haciendo una investigación que es sobre el desempeño docente y estas integrando percepciones, voy a hablar desde antes de que yo ingresara a la comisión y ahora

que estoy dentro de la Comisión. La gente suele tener la percepción, como la tenía yo antes de ingresar a la Comisión, de que en una calificación se estaba haciendo un escaneo de toda la persona; incluyendo su credibilidad, su honorabilidad, su capacidad en todo sentido. Hay colegas que reciben la calificación de mala gana como si se le hubiera dicho que es incapaz, que no tienen méritos. En algunos casos, como dice Maurizia en estos dos tipos de universidad que se traslapan, aquí tenemos que calificar a veces proceso versus producto, versus avance, versus lo que la persona completa en el formulario; muchas veces lo que viene en el formulario no sirve para nada porque son solo opiniones. Creo que eso puede ser interesante en la investigación. ¿Cómo lo percibe la gente?. De mi parte, en general de parte de toda la Comisión, recibimos colegas cuando tenemos algunas dudas sobre lo que presentaron para hacerles mas preguntas. A algunas personas les molesta y eso dice mucho de como se ve la gente en estos procesos. Ese tipo de información te pueda ayudar.

V. Como que se vea evaluada en su desempeño humano - docente y no evaluada en su publicación.

William. Quería decir dos cosas. 1. Si el Consejo nos pide opinión nosotros opinamos pero mas allá no. No es una comunicación de ida y vuelta. Nosotros tramitamos con la Subcomisión de Docencia, no es directamente con el Consejo. Ellos ahí deciden si lo suben al plenario o no. 2. Por otra parte, respecto a las calificaciones, de pronto podemos encontrarnos con académicos respetados que lo que presentan no cumple con el reglamento; pero ahí no podemos hacer mayor cosa porque tenemos responsabilidad con el reglamento. Lo que siento es que el reglamento ha sido bueno. Nuestros padres fundadores tuvieron la idea de crear un instrumento para el crecimiento académico de los profesores y profesoras o investigadores e investigadoras de la universidad cuando crearon la Carrera Docente, creo que así se llamaba. La otra gran idea fue crear las becas para producir. Gracias a estas dos ideas y el reglamento se ha avanzado mucho. Muy por encima de donde comenzamos.

V. ¿Cuándo fue creado el reglamento?.

William. Este fue creado en el 80 pero el de Carrera Docente fue previo. Hay muchas cosas que han cambiado y que van a cambiar, el reglamento no se encuentra necesariamente preparado para esas eventualidades. Tiene que estarse modificando. Por otro lado, mas allá de que somos muy diversos, hay que tomar en cuenta de que todo lo que hacemos tiene un impacto no solo académico sino que también presupuestario, no podemos obviar eso. En estas leyes que se están aprobando por el gobierno, sobre el empleo público único, tenemos dudas sobre que pasaría con el reglamento académico.

V. ¿Algún otro detalle que alguien quiera agregar?

Guillermo. ¿La investigación es entorno a un sistema de evaluación del desempeño laboral?

V. En la Universidad no está sistematizado el procedimiento, está el Reglamento y la Sección Técnica, pero no existe el soporte teórico de referencia para estas iniciativas universitarias. Eso lo acabo de descubrir. En la reunión con el CEA y con Lorena Kikut definimos si vamos a complementarlo. El espíritu de esta investigación es caracterizar posibles acciones que complementen a partir de lo que descubramos. Yo creo que en el caso de ustedes es muy claro. Mi tarea es mirar que entiende el Consejo Universitario por desempeño a partir del reglamento. Ese es uno de los aportes que haga la investigación. En términos de evaluación recoger las acciones que hace el STEA en términos de evaluación docente.

William. ¿Existe en el primer mundo un modelo teórico para evaluar?. Que yo sepa no es por ahí por donde funcionan. Tienen muchas agencias que, entre todas, generan un clima...

V. ¿Agencias acreditadoras o agencias que evalúan?

William. Hablo de Estados Unidos, National Science Fundation. La Academia Francesa en Francia.

V. Mi supuesto es que no hay una diferencia teórica, puede haber diferencia instrumental o procedimental, pero de fondo la naturaleza del desempeño docente está muy relacionada con las publicaciones y con la internacionalización del conocimiento. Es una especulación pero tiene mucha semejanza. Nadie se cuestiona: ¿qué estoy evaluando?, ¿para qué estoy evaluando?, ¿en función de que tipo de universidad estoy evaluando?. En la siguiente pregunta voy a decirles mis supuestos y ustedes me los confirman o me los niegan: pienso que para evaluar la condición académica simplemente hay el listado que tiene el Régimen Académico de saber si es catedrático, instructor...¿así lo revisan ustedes?

Guillermo, Maurizia. ¡Sí!

V. En cuanto a publicaciones. ¿Ustedes reciben el artículos, se lo entregan a el área donde pertenece, lo leen, le ponen un criterio y lo discuten aquí?. ¿Aquí lo aprueban y determinan el puntaje que se les asigna?.

William. Tenemos unos varemas que son públicos, que son los que hacen de las palabras como originalidad, trascendencia... las hacen un número. En esas estamos con las áreas en este momento, recabando nuevos criterios para eso.

V. En cuanto a idiomas, que la persona presente el papel de lenguas modernas. Estudios posdoctorales. ¿Qué tipo de estudios?. ¿Ustedes solo reciben el artículo o ni si quiera eso?.

Maurizia. Los posdoctorados si los vemos.

Guillermo. Envían las notas, las cartas que validan que un profesor contrato a otro por un semestre, un año; ahí solamente se les pide los productos. Lo que obtuvieron de ese posdoctorado. **V.** ¿Son publicaciones?.

Guillermo. Puede ser, si. También puede haber otro tipo de producto.

V. Si un profesor termina su maestría o hace su doctorado; ¿Dónde presenta el título?. ¿A Recursos Humanos o a ustedes?.

William. A CONAREA.

V. Sí claro, por supuesto. Pero digamos, una universidad nacional que ya hizo su doctorado aquí y lo que quiere es que Régimen le ponga el puntaje...

Guillermo. Trae una fotocopia. Lo traen aquí.

V. Para la evaluación académica, la docencia, la investigación y la acción social; está en manos del STEA que tiene su propio instrumento, ¿cierto?. ¿Lo que hacen es decirle a ustedes el puntaje que el profesor obtuvo?. ¿Ustedes tienen instrumentos específicos para el tema de las publicaciones?. ¿Solamente los cuatro rubros?.

Marta. Sí. También valoramos la revista, cual es su factor de impacto. El idioma, si es en inglés tiene mucho mayor difusión de si es solo en español. En que cuartel está a nivel nacional, con las valoraciones de las Vicerrectorías. También, yo por lo menos, me leo el artículo y veo la complejidad, todas las características. Si los artículos son del mismo autor tratamos de que la evaluación sea pareja.

Maurizia. En este proceso del cual estaba hablando William, que estamos con el Consejo Universitario, aquí se elaboraron unas rubricas; pero es un proceso que todavía está abierto y que implica que el Consejo Universitario quiera el parecer de los consejos de áreas sobre estos elementos de juicio. Estamos en esta reflexión que todavía no ha terminado. Las rubricas ya están construidas pero están a la espera de un feedback.

V. ¿Validación?

Maurizia. Como los complementos.

V. ¿Yo podría conocerlas?.

William. En el sitio están. Nada de lo que hacemos en evaluación lo guardamos como secreto de Estado, es público.

Maurizia. Lo que estaba diciendo Marta implica que aquí en la Comisión existe, a parte del reglamento, la rúbrica, los instrumentos textuales; existe una costumbre, una cultura, por ejemplo no solo yo soy de Ciencias Sociales, hay otro compañero, entonces hay dos tipos de miradas que hay que tomar en cuenta. Yo no puedo ir por mi camino sin tomar en cuenta lo que diga mi otro compañero de Ciencias Sociales. Hay una serie de costumbres no escritas que se tienen que tomar en cuenta. Aquí también es válido que no hay una plataforma conceptual en donde podamos valorar nuestro trabajo. Es reglamentaria. Nosotros no sabemos desde el punto de vista conceptual y académico si la originalidad, relevancia, trascendencia y complejidad; hay un documento que explica estos términos desde el punto de vista de la lingüística pero no conceptualmente como términos. Esto es mi punto de vista muy personal y aquí hay compañeros y compañeras que no lo comparten, no lo comprenden o no encuentran la necesidad.

V. Dos cositas. 1. Cuando el profesor presenta en grupo, ¿se mantiene todavía la escala de que firman todos y se reparte parejo?.

Guillermo. Ellos deciden como lo reparten.

V. Se reparte de acuerdo a los porcentajes, ellos anotan y firman. No ha variado eso.

Marta. Pero se le da .25 más por el hecho de ser grupal. Y si el grupo argumenta que es multidisciplinario o transdisciplinario se le da otra peseta. Para promover.

William. Eso es nuevo, está en el reglamento y publicado en la Gaceta.

V. La otra cosa. Hablando de mecanismos. El profesor que quiere apelar presenta aquí la carta diciendo que quiere un recurso de revocatoria o la pueden incluso presentar sin apelación; y ahí es donde ustedes buscan los especialistas, les dan el criterio y los mandan al Consejo....

William. Ya no, solo las que son en subsidio. Con las apelaciones que no son de subsidio ya no tenemos la obligación de buscar especialistas porque eso provocaba a veces un retraso hasta de dos años. Igual si hace falta se consulta a un especialista y solo los recursos que tienen una apelación en subsidio; ahí nosotros instrumentalizamos para que todo el expediente mas la opinión de los especialistas suba al Consejo.

V. Ok. Al Consejo solo sube el subsidio. De toda forma yo les voy a enviar el audio transcrito para que ustedes lo revisen y lo corrijan. Así no voy a cometer imprecisiones en el informe. Para finalizar me quedan tres cositas que pueden decirme como lluvia de ideas. 1. Fortalezas de ese modelo o esa forma que ustedes tienen de trabajar. Pueden decir en lluvia de ideas, no tienen que ser una frase muy elaborada.

Guillermo. ¿De la forma de trabajar?.

V. ¡Sí!. De los mecanismos, del reglamento, de lo positivo de tener este reglamento, de lo positivo en términos de la comunidad académica, la docencia...

Guillermo. En términos del desempeño docente, volvemos un poco al tema original, el reglamento insta de alguna forma . Aun que pensamos inicialmente que siempre es salarial a veces vemos que no es meramente salarial cuando se ve a un docente con 300 puntos y el máximo que se reconoce salarialmente es 150 puntos. Se ve que es mas que salarial. De una u otra forma se puede convertir en un motivador para que eventualmente haya una generación de publicaciones. Llega un punto donde ya lo que genera es solamente la publicación porque tienen

sus límites. Desde esa perspectiva es bueno. Ahora, un poco el cuestionamiento es de si el modelo como tal ya caduco y se deberá pensar en un sistema mucho mas integral.

V. ¿Eso es una debilidad?.

Guillermo. Sí, es una debilidad.

Marta. Una debilidad, en mi opinión personal, es que no es sostenible el modelo en términos financieros.

V. ¿Porqué?.

Marta. Por el dinero. Los pasos implican mayor gasto en salarios.

V. Si no, tal vez lo que estaba pensando es que la gente se va jubilando.

Marta. No, a como están las cosas la gente mas bien se está quedando.

V. ¿Entonces el modelo se vuelve insostenible porque la gente se está quedando o porque?...

Marta. También porque incluye a los interinos, entonces implica mayor gasto salarial...

V. Sí, entonces tiene debilidades que puede comprometer la institución.

Marta. Sí, también cuando tantos catedráticos suben de un solo, eso tiene un impacto.

V. Sí, claro. ¿Alguna otra cosa?.

Maurizia. Yo lo veía al revés. Al fin y al cabo todavía en la Universidad de Costa Rica se reconoce la labor académica. Pero expresado de otra manera, recogiendo un poco lo que decía Marta, estamos sentados sobre una contradicción. Ya el sistema como está construido no toma en cuenta el hecho de que terminaremos vendiendo la Universidad al mejor postor y la lógica será otra. Estamos con una lógica de Rodrigo Facio, humanista, pública, autónoma, y estamos dirigiéndonos a otra lógica.

V. ¡Sí!. La última pregunta. ¿Cuál relación observan entre la evaluación del desempeño docente y el que hacer en el aula del docente?. ¿Hay algún impacto?.

Guillermo. Como profesional en de la educación una de las broncas que tengo con el instrumento vigente, que sé que se incluyo algo para que el estudiante llene algo sobre su desempeño, es que el último instrumento comprende mas cosas ;pero se espera que nos ajustemos a un estándar de docente. Por ejemplo, yo soy malo con los cronogramas porque yo trato de personalizar e individualizar; entonces se me va a penalizar por no ajustarme a un cronograma. Yo soy el docente que todavía no se ha cansado de que si alguien tiene una necesidad o un inquietud, le doy un poquito mas y me salgo un poquito mas siempre pidiendo el consenso, entonces siempre se busca la estandarización. Yo diría que habría que balancear hasta que punto se estandariza. También dar pie y preguntarle a uno que hace diferente. A mí me parece que el instrumento esta mas completo ahora porque da mas posibilidades de decir que hace uno pero siempre es un quehacer estandarizado.

V. Debería existir una relación entre la evaluación docente y...

William. Yo quisiera agregar algo, es distinto en diferente espacios. En microbiología tienen seminarios, promueven la investigación . Biología tambien. Eso impacta ademas la docencia. Hay otros lugares, por decir algo mi unidad académica Matemática y Física, donde los grandes investigadores son pésimos profesores porque se dedican nada mas a recopilar puntos. Dan cursos masivos, donde hay un coordinador y coordinadora que les dice que hacer, son felices ahí porque les da tiempo de producir. Para que haya un impacto real de reglamento en el quehacer diario de la Universidad, es difícil porque que sé yo, los quipos de investigación en Ciencias Básicas requieren de equipamiento, requieren de...y luego meter ademas esto entre el proceso de aprendizaje de los estudiantes...

Marta. Bueno eso es a nivel de maestría. En tesis, con estudiantes que están en trabajos finales de graduación...

William. Sí pero no tenemos recursos, no tenemos laboratorios, no tenemos ingredientes. Entonces todavía no se ha empalmado bien, a como yo lo veo, lo que es el crecimiento académico de los docentes con un impacto en lo que todavía sigue siendo nuestra función primordial que es lo enseñar.

Marta. Se da el caso de profesores que son malos investigadores o no investigan y son muy buenos por su oratoria y su personalidad; entonces no hay mucha relación...

V. Yo tengo una premisa.

Guillermo. Y eso di dejamos por fuera, discúlpeme si la interrumpo, la acción social. Se habla de los tres grandes pilares pero están todos divorciados. Por un lado Régimen Académico, que de alguna u otra forma, lo que mas puntúa es la investigación. Por otro lado la evaluación docente, que te evalúa en un principio la docencia y si te evalúan solo por la perspectiva del estudiantado puede llegar a ser terrible.

Marta. Sí porque evalúan los que tienen algo en contra del profesor.

Guillermo. Y luego dentro de Régimen Académico, lo que es docencia y acción social, están limitados un único rubro que no puede pasar de doce puntos. Mi impresión es un poco eso, que está como divorciado, de haber una propuesta real del desempeño docente debería ser integral. Que de alguna u otra forma trate de integrar las diferentes actividades.

Marta. También que de alguna manera no penalizar pero por ejemplo, no darle recursos a los que no hacen nada. Hay gente que nunca publica, no tienen proyectos, y van pasando así.

Guillermo. Si el sistema dijera que se va a calificar dependiendo el rendimiento , ahí va a tener consecuencias, entonces sabes que tenés que cumplir tanto en un área como en la otra.

V. Yo tengo la premisa también de que los rankings, la definición de los rankings, está incidiendo sobre los modelos de las universidades. Lo que están valorando para ascender en el ranking son las publicaciones, la cantidad de veces que se cita un profesor; no se valora el hacer didáctico. O sea, en el ranking no tiene ningún eso que la Universidad este llena de malos profesores. Entonces estructuralmente no hay algo que motive el quehacer esencial de la Universidad, que es la producción de conocimiento y la enseñanza o el aprendizaje de todos esos constructos científicos.

William. Nada mas acotar que existe un movimiento dentro de la universidad de que hay que darle mas incentivo al que hace investigación, en Ciencias Básicas es fuerte la tendencia de priorizar a investigación, la enseñanza en el aula es como un trámite. No se le da mucho énfasis. Esa es una discusión que es externa al quehacer de la comisión y hasta del mismo Consejo, yo diría que la Universidad en algún momento tendrá que definir para dónde agarra y si vamos a dedicar recursos para acción social , investigación y otras labores; ¿cómo se va a moderar la Universidad en términos de eso?. Eso en estos momentos estamos en construcción, como cualquier construcción, a veces se ha metido las de caminar a la hora de evaluar los desempeños. Sobre todo Acción Social en este momento, estamos pendientes, porque es como el trapo de limpiar...

Marta. Lo que pasa es que nosotros hemos tenido proyectos y viera lo que cuesta. Es una Vicerrectoría muy compleja. Es tan complicado que desestimula.

V. Como burocrática...

Marta. ¡Sí!. Yo tenía ideas y proyectos, pero cuando uno ve la complejidad con todos los formularios y cosas, la gente se desestimula. Por ejemplo, yo quisiera hacer un Trabajo Comunal Universitario, pero solo la idea de toda la tramitología y complicación, ya no.

William. Obviamente nuestro deseo con esta investigación es de que fructifique y que si hace falta alguna otra investigación, nosotros con todo el gusto. Estamos a la disposición.

V. Muchas gracias. La buena noticia es que el CEA acepto ser co-participante de esta investigación, entonces espero que los productos se vayan probando, ya sean pequeños ejercicios pilotos o algo así, ir probando.

Marta. (ruido ambiental que dificulta recopilar las primeras palabras)....me ha impresionado las alternativas pedagógicas que ellos tiene e incluso las he empezado a usar en el curso, con 140 estudiantes, me ha llamado la atención que en la Universidad no tenemos ninguna innovación pedagógicas. Con esta experiencia ultima me he dado cuenta del montón de actividades que se pueden hacer y que el estudiante se mantiene activo, como en la universidad no tenemos ni idea del montón de cosas que podemos hacer para que los cursos sean mas interactivos.

Guillermo. Las rubricas no están en la página web, podemos decirle a Walter.

William. Podemos decirle a Walter. Si no están es porque estamos en el periodo de la implementación. El sistema que está usando el sistema de informática se está haciendo, mucha de la información que queremos que esté disponible para los usuarios, no está ahí, hasta dentro de 15 días o algo así.

V. No hay ningún problema. Fin del audio.

13.5. ANEXO 5. Transcripción entrevista a Sección de Régimen Académico

Transcripción 6 - Sección Régimen Académico 1

Fecha: 23 de mayo, 2019

V. La idea de esta entrevista es que puedan comentar todo aquello que se piensen o hayan escuchado en relación con el modelo de Evaluación del Desempeño Docente en función de las debilidades, fortalezas, comentarios de los profesores, etc.

¿Cuál es el procedimiento que existe para la Evaluación del Desempeño Docente?. ¿Cuál es la tarea que ustedes tienen para dar seguimiento a ese proceso de evaluación?.

W. Definir que se entiende por desempeño docente. Definir si se refiere al desempeño en aula o el desempeño en general (producción, capacitación, formación, etc.). A régimen le corresponde una evaluación de atestados, de mérito docente, basado en un conjunto de variables que tienen que ver con formación, titulación, etc. El conjunto de atestados que consolidan el curriculum del docente que se contrata. Entonces: ¿La investigación se refiere al desempeño docente en aula o se relaciona con la investigación, acción social y docencia?.

V. Inicialmente no sé si meterme con la investigación y la acción social. Eso es entrar a un espacio que no le compete al CEA y la investigación se ajusta a dos años, pero dependiendo de lo que surja en ese tiempo, se formularía en la siguiente etapa. El propósito de la investigación está orientado a conocer todas las dimensiones y construir algo que complementa eso. Hay que determinar qué va a complementar, si es solo la evaluación de aula o qué.

W. El proceso evaluativo, como tal, lo desarrolla la Comisión en función de los atestados que se le presentan. La Comisión depende del Consejo. El Consejo le pide insumos a Vicerrectoría para la evaluación, pero es solo una parte del gran escenario. Al CEA lo que le compete es la labor docente, esto nos limita en tres procesos: 1. recepción de solicitud del docente, que necesita evaluarse para ascender o evaluarse en docencia, investigación y acción social, amparado al reglamento, 2. procesar las solicitudes, o sea, comunicarlo a Vicerrectoría y 3. recibir resultados y procesar lo que sigue con la Comisión. Este es el aspecto micro que le corresponde al CEA. Cuando se trata del gran escenario, que le corresponde a la Comisión, somos la plataforma ejecutiva de la Comisión. Cada uno de los compañeros tiene funciones específicas que ayudan a dinamizar el proceso que le corresponde a la Comisión. La Comisión toma una decisión acá, recibe un producto pre evaluado, organizado, preparado, procesado en sistema, toma una decisión y nuevamente nos lo regresa. Nuevamente se da el proceso hacia atrás, comunicaciones, sistemas, calificaciones, etc. Nuestra participación está muy asociada al proceso macro Comisión.

V. Entonces: ¿A ustedes les corresponde ejecutar el proceso para que la Comisión pueda hacer su evaluación para ascenso en régimen. Le entregan a Comisión los insumos del STEA cuando se trata de la evaluación de aula, investigación y acción social. Y también les corresponde entregar los resultados a los docentes.?

W. Ahí es donde esos dos procesos se entroncan. Es un ciclo que nos involucra a todos en ese proceso de evaluación para ascenso en régimen. Trabajamos con tres tipos de población: interinos, invitados y gente en propiedad. Los procesos de evaluación de estas tres poblaciones nos involucran directamente. No todos ocupan

el mismo proceso de evaluación. Algunos no requieren trabajo del CEA pero en realidad si lo requiere porque nosotros somos CEA.

V. ¿Ustedes están en la relación de puestos del CEA?.

W. Correcto. Somos funcionarios del CEA.

V. Régimen era una sección que estaba aparte pero el Consejo Universitario nunca los encontraba porque resulta que el personal de apoyo solo iba a trabajar cuando la Comisión se reunía, pero era personal contratado por tiempo completo. Entonces decidieron incorporarlo a la organización.

G. Sí, pero también porque el CEA necesitaba crecer. Necesitaba que lo nombraran como oficina, para hacer la oficina coadyuvante.

V. ¿Qué le toca hacer a Jairo?. ¿Le toca ver profesores?. ¿Qué le han dicho los profesores?.

J. De la evaluación me han dicho muy poco. Se podría decir que la principal queja es sobre publicaciones y no sobre evaluaciones. Casi todos los docentes tienen notas superiores a 8, muy poco tienen evaluaciones inferiores a eso.

G. Una de las observaciones que nos han hecho es sobre la evaluación de unidad académica y la evaluación de régimen académico, que se cree innecesario que se hagan ambas cada semestre. La observación que hacen es que se debería unificar las dos evaluaciones para simplificar el proceso. Pero es importante saber que la evaluación de la unidad académica la hacen solo los estudiantes y la evaluación de régimen académico la hacen los estudiantes, el profesor y la autoevaluación, además de calificar las tres áreas. Muchos docentes no tienen claridad de dicha diferencia.

C. Otra de las quejas es de las sedes regionales, que dicen que se les deja de último en la evaluaciones. Lo que no entienden es que nosotros no vamos a las sedes a hacer las evaluaciones, nosotros enviamos las evaluaciones a las sedes y ellos deben aplicarlas y devolverlas. Hay problemas en la organización interna de las sedes.

V. ¿Qué les dicen sobre las publicaciones?.

C. Las quejas son muy variadas. Algunos se quejan porque se les toma el índice de impacto, otros porque no se les toma el índice de impacto. Por los grados de participación. La forma de calificar, la rúbrica, aún no la aceptan. Que se le da mas puntos a las internacionales que a las nacionales. Hay quejas en general.

G. Mucho tiene que ver con las firmas, el grado de participación. En muchas revistas extranjeras se les está pidiendo el grado de participación.

V. Hay gente que ha hecho publicaciones compartidas con personas en el extranjero, complicándoseles conseguir las firmas de los mismos, ¿cómo han resuelto ese tema?.

W. Hay mecanismos. Hay desconocimiento del reglamento. La Comisión está enmarcada en un reglamento. Hay cierta subjetividad en la evaluación pero aún así está enmarcada en el reglamento. La nota que reciben tienen que ver con el porcentaje de participación que haya tenido. La Comisión tiene tres mecanismos para subsanar el que no hayan podido conseguir las firmas. 1. La mitad más uno 2. Una carta del autor de correspondencia, que asigne los porcentajes. Todo eso está en los reglamentos, manuales, se dice en las inducciones, etc.

V. ¿Hay alguna observación que hayan hecho los profesores que ustedes hayan considerado tomar en cuenta ?.
¿El instrumento donde está sustentado el grado de participación es creado por la Comisión?.

W. Si está creado por la Comisión porque está facultado para crear dichos documentos. La Comisión no impone el grado de participación a la gente. Nadie puede renunciar a su grado de participación. La Comisión no lo acepta la renuncia. Es un tema de tramitología. Hay mucha gente le gusta que los procesos sean ultra expeditos. ¿Cuál es el propósito final de Régimen Académico?. Aparte del fortalecimiento académico, quien viene acá es de manera voluntaria. No hay nada que obligue a un docente a formar parte del proceso, más allá del incentivo económico. Hay dos razones principales: 1. que me reconozcan mi esfuerzo académico y 2. que haya un incentivo económico.

V. Las personas que tienen 150 puntos y que siguen publicando, ¿son muchas?. Que aunque no se les reconozca económicamente que sigan publicando.

G. Se podría decir que un 10 - 15% de las personas que presentan, tienen mas de esos puntos.

W. El crecimiento es acelerado al inicio, en el proceso en que se hace carrera y se estabiliza, después empieza a descender.

G. Por ejemplo, antes en Ciencias Básicas no presentaban documentos porque consideraban que la persona que los calificaba no los evaluaba de buena manera, ahora consideran que la persona que está evalúa de mejor manera, entonces ahora presentan mas documentos. Hay muchos mitos. Por ejemplo, algunas personas dicen que es mejor no presentar 10 documentos en una sola vez porque se los califican de mala manera, que es mejor presentarlos de 3 en 3.

V. ¿Qué otros mitos existen?.

G. Los profesores miden a los miembros de la Comisión.

V. También anda el mito de que el rector pidió a la Comisión de que ya no hayan más catedráticos por cuestiones económicas.

W. De eso yo no he visto nada explícito.

G. De todas formas los mismos miembros de la Comisión, cuando se van a juramentar, ellos dicen que el Consejo Universitario les indica que para efectos de presupuesto no hay problema. En otros momentos, se oído y se ha dicho, de que en la cuestión presupuestaria quien va a mover un poco son los interinos.

W. Ese es otro mito.

G. Pero tampoco es tan mito, porque antes habían muy pocos interinos que presentaban. Antes tenían derecho a dos pasos, ahora tienen derecho a quince.

W. Pero el 60-70% de los interinos están aun en 2 pasos. Hay un volumen muy grande de gente concentrada en dos pasos. En una Universidad que tiene mas de 3600 interinos, tenemos registrados cerca de 900 interinos con pasos en Régimen Académico, eso es un histórico. Hay muchas razones.

V. ¿Algún otro mito que se les ocurra?. Básicamente creo que eso era lo que me interesaba conocer, cuales era los focos en donde la gente hacía mas reclamos. Siento que los focos están, diciéndolo de manera precipitada,

en publicaciones, calificaciones y mas que todo en las grupales y en el instrumento de evaluación. Lo de investigación, acción social e idiomas, no hay reclamos.

W. Es muy fácil, porque todo lo que no está en producción está en normativa. Donde hay mayores niveles de discrepancia es donde los niveles de subjetividad son más altos, como por ejemplo, el proceso de evaluación de dobles. Aun que hay una escala de evaluación, se está asociada a la evaluación de un experto. En cuanto a la investigación recomiendo tomar en cuenta la nueva modificación al reglamento. Por ejemplo, con el tema del reconocimiento de la multidisciplinaridad, vemos dos procesos de reconocimiento de multi e interdisciplinaridad. El primero es el que otorgaba un 25% de bonificación en la calificación cuando son obras colectivas. Ahora el .25 se da cuando se habla de interdisciplinario.

G. Es mejor indicarlo.

W. Otro aspecto de fondo es que se abre el escenario para que la Comisión consulte a los Consejos de Área, indicadores para evaluar los criterios. Eso es un elemento importante porque a la hora de que se tengan esos criterios, quizás la gente se siente más representada cuando te evalúan con criterios definidos dentro de tu área. También puede ser que al final le toque una nota menor. Eso se está atendiendo para llenar ciertos vacíos.

G. El famoso formulario que ocasiono muchos problemas en la comisión, el optativo (el de pertinencia, originalidad, trascendencia) , es un formulario que a la Comisión le sirve mucho a la hora de valorar las publicaciones.

V. Ese es un mito que me han dicho. Me han dicho que no presente el formulario la primera vez, que lo presente cuando hago la apelación.

W. Ahí estas partiendo de un supuesto muy fregado, en donde no te va a gustar la calificación y tenés que apelar. Al haber un grupo de 12 personas encargadas de revisar el 100% de la producción de todas las áreas y las combinaciones de áreas, tal vez es bueno que se llene ese formulario en donde se habla de la importancia de dicho artículo.

G. Es para ayudar a la Comisión.

V. El CEA tiene tres derroteros.

W. Interpreto que la labor de evaluación, comprendida desde un sentido amplio de la evaluación del CEA, tiene tres líneas principales:

1. desarrollo y evaluación curricular
2. gestión de la calidad, excelencia
3. evaluación docente

En el espacio de la evaluación del profesorado, si se quieren meter las secciones, entra el STEA y Régimen Académico. El que estemos asociados a una comisión de Régimen Académico y del Consejo Universitario, no exenta que tengamos una relación con el CEA, porque aquí se habla de idoneidad. Al hablarse de idoneidad, todo el proceso de Régimen Académico, producción, formación, desempeño y la labor docente que implica investigación, acción social y docencia, le toca a las Vicerrectorías. Entonces en términos de la Comisión de Régimen, la labor para mí es un acompañamiento técnico, no solo administrativo. Creo que debe haber un acompañamiento técnico, porque por ejemplo, ¿quién metió el tema de indicadores?. Históricamente, rúbricas , indicadores , balance de criterios... La capacidad de enseñar es el reto más grande.

V. Usted tiene una visión de evaluación y tiene una concepción previa, un soporte teórico que le permite aportar técnicamente.

W. Pensar en si Régimen Académico le toca estar en el CEA, es un problema menor. El tema es que si se sustenta técnicamente, creo que sí, tiene que ver con la idoneidad del personal académico. Si me pregunta sobre un elemento del reglamento que podría estar incidiendo en disconformidad, principalmente en acción social, es que por ejemplo: cuando hablamos de la evaluación, la labora académica implica docencia, investigación y acción social, 10-3-3, con un tope de 12. O sea, que si usted fue un excelente docente, investigador y ademas le fue muy bien en acción social, perdió 4 puntos. Eso es un reflejo de la disparidad de las acciones sustantivas de la universidad.

V. ¿Siendo yo catedrática puedo optar por este porcentaje adicional?.

W. No le afecta en sus pasos académicos, pero si en algún momento no hizo acción social y no le evaluaron acá (?), y tenía un 12. Resulta que hace docencia y todo lo demás pero le dan un 10, entonces perdés 2 puntos. Pero prácticamente nadie pide evaluación después de ser catedrático.

V. Me parece muy interesante que una persona catedrática tenga que ser evaluada cada tres años. Esa puede ser una de las propuestas que saque la investigación.

W. Claro, pero, ¿qué pasaría si la evaluación no es positiva?.

V. No baja pero no sube.

W. es una posibilidad. En otros escenarios, usted se devuelve.

V. Lo que pasa es que aquí hay una legislación laboral que va a impedirle hacer eso.

W. Bueno, puede bajar de categoría. No le tocan el salario, pero bajo de catedrático 5 pasos a 1 paso.

V. O que en cada paso haya una evaluación incluida.

W. O al menos cada dos. O si saca menos de 7 no asciende, pero, ¿quién saca menos de 7 en la UCR?. Son muy pocos, porque hay un error de evaluación.

V. Es un instrumento solo de marcar.

W. Si todo este proceso se llama desempeño docente o desempeño académico...

V. El nombre indica dos procesos diferentes, hay que empezar por llamarlos diferente.

W. A mí el nombre se me queda corto, empezando por definir que es docencia en la UCR. A mí me parece que lo que se hace aquí es una evaluación de la idoneidad.

13.6. ANEXO 6. Oficios sobre incorporación de la Máster Adriana Solano Mora



Lunes 13 de mayo 2019
Oficio N. 724-89-074-03-19

Dra. Jaquelin García Fallas
Directora
Instituto de Investigaciones en Educación

Estimada Jaquelin

Luego de saludarla cordialmente, le solicito incorporar a la Máster en Psicología Clínica Grupal, Adriana Solano Mora, cédula 1-1036-0015, como **docente colaboradora** en la investigación N. 724-89-074 *La Docencia Universitaria y la evaluación del desempeño docente*, a partir del **13 de mayo del 2019** hasta el **31 diciembre del 2020**. La compañera Solano labora en la Sección Técnica de Evaluación Docente (STEA) del Centro de Evaluación Académica (CEA) en labores relacionadas con la evaluación del desempeño docente.

Las tareas que realizará la Máster Solano son las siguientes:

- Revisión y reflexión teórica a partir de los saberes de la STEA y de los nuestros como investigadoras.
- Aporte de los antecedentes del proceso de evaluación docente así como de la experiencia de la STEA.
- Análisis de las diferentes actividades del trabajo de campo.
- Conducción de entrevistas y, de ser necesario, grupos focales.
- Redacción de los resultados de la investigación.

Esta iniciativa se realiza con un doble propósito. Por una parte, para que desde el INIE se pueda enriquecer la investigación a partir de los saberes y la experiencia del CEA, y por otra parte, para que la STEA cuente con los resultados de la investigación de primera mano. Con esta iniciativa establecemos una interacción académica entre INIE y el CEA logrando concretar un impacto esperado con los resultados de la investigación y cumpliendo con el plan estratégico de ambas instancias.

Lo anterior pues el plan estratégico del INIE, en su Eje 2, indica: *"Fortalecer el posicionamiento del INIE en el ámbito nacional e internacional, mediante el análisis de temáticas relevantes, con la colaboración institucional y la articulación del trabajo conjunto"*; y el plan estratégico del CEA, en su Eje 1.7 indica: *"Revisar los modelos de evaluación del personal docente para mejorar su desempeño"*.

Atentamente;


M. Sc. Victoria González García
Docente Investigadora INIE
Tel. 8397 6122

Correo electrónico: victoria.gonzalez@ucc.ac.cr

cc/ Dra. Flora Salas Madriz, Directora CEA
Licda. Lorena Kikut Valverde, Jefa STEA
M.Sc. Kathia Alvarado Calderón, Coordinadora Programa Educación Universitaria, INIE
Máster Adriana Solano Mora, docente STEA



UNIVERSIDAD DE
COSTA RICA

INIE

Instituto de
Investigación en
Educación

28 de junio de 2019
INIE-1129-2019

Dr. Fernando García Santamaría
Vicerrector
Vicerrectoría de Investigación

Estimado señor:

Reciba un cordial saludo. Me permito informarle que en la sesión 53-2019 del Consejo Científico del INIE, realizada el lunes 24 de junio, se valoró la solicitud de incorporación de la investigadora Adriana Solano Mora en el proyecto de investigación **"La Docencia Universitaria y la evaluación del desempeño docente"**, No. 724-B9-074, de la investigadora principal Victoria González García. Vigencia del 01/01/2019 al 31/12/2020.

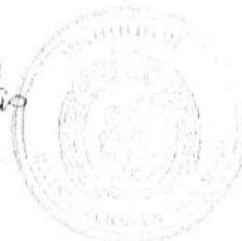
Al respecto, se tomaron los siguientes acuerdos:

- a) Aprobar la incorporación de la investigadora Adriana Solano Mora en el proyecto de investigación **"La Docencia Universitaria y la evaluación del desempeño docente"**, No. 724-B9-074, de la investigadora principal Victoria González García, a partir del 13 de mayo de 2019.
- b) Remitir el acuerdo a la Vicerrectoría de Investigación, para el trámite correspondiente.

Atentamente,

Jacqueline García Fallas

Dra. Jacqueline García Fallas
Directora



MCZ

Copia: **M.Sc. Victoria González García, investigadora principal.**

Dra. Flora Salas Madriz, Directora CEA

Licda. Lorena Kikut Valverde, Jefa STEA

Dra. Kathia Alvarado Calderón, Coordinadora Programa Educación Universitaria, INIE

M.Sc. Adriana Solano Mora, investigadora

Adjunto: Carta de solicitud de la investigadora principal.



Teléfono: 2511-1411, 2511-1412 Fax: 2511-1440 <http://www.inie.ucr.ac.cr> inie@ucr.ac.cr

13.7. ANEXO 7. Oficio ejecución presupuestaria 2019 y 2020





Ministerio de Costa Rica
Ministerio de Educación
Instituto de Investigación en Educación

INFORME FINANCIERO
PROYECTOS VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN
PERÍODO 2019

UNIDAD: INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN (INIE)

Proyecto No. 724-B9-074

Nombre del proyecto: La Docencia Universitaria y la evaluación del desempeño docente

Nombre responsable del proyecto: M.Sc. Victoria González García

INGRESOS

PARTIDA	DETALLE	MONTO
1-05-02-00	Viajeros dentro del país	30 000,00
2-02-03-00	Alimentos y bebidas	45 000,00
2-99-01-05	Útiles y materiales de computación	100 000,00
2-99-03-00	Productos de papel cartón e impresos	20 000,00
6-02-02-01	Horas estudiante (10 horas x 10.5 meses)	578 975,00
	TOTAL	771 975,00

EGRESOS

CÓDIGO PARTIDA	NOMBRE DE LA PARTIDA	MONTO INGRESOS PRESUPUESTADOS REALES	MONTO EJECUTADO
2-02-03-00	Alimentos y bebidas	¢44 935,00	¢44 935,00
2-99-01-05	Útiles y materiales de computación	¢100 170,00	¢100 170,00
2-99-03-00	Productos de papel cartón e impresos	¢20 640,00	¢20 640,00
6-02-02-01	Horas estudiante (10 horas x 10.5 meses)	¢574 383,36	¢574 383,36
	TOTAL	¢740 128,36	¢740 128,36
	Excedente**		¢31,00

**Corresponde a la diferencia entre los ingresos reales menos los gastos reales del proyecto

JUSTIFICACIÓN DEL GASTO POR PARTIDA

PARTIDA	DESCRIPCIÓN GASTO	JUSTIFICACIÓN:
6-02-02-01	Horas estudiante (10 horas x 10.5 meses)	Se designa a la estudiante Rodríguez Serrano Brenda Marisela, P-14 7633507, 7633509, 7635234, 7635239, 7647728, 7647730

NOTA: No se aporta la información de los egresos de las demás partidas, debido a que la Vicerrectoría de Investigación realizó los trámites de las facturas.

Informe elaborado por:
Fecha: 27-11-2019



Lidia Sara Gamboa Umaña,
Jefa Administrativa, INIE



154